

## Trajectòria professional dels titulats en Psicologia a Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Un estudi longitudinal

**Manuel Noguera Ballús**

<http://hdl.handle.net/10803/672049>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

## TESI DOCTORAL

Títol	Trajectòria professional dels titulats en Psicologia a Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Un estudi longitudinal
Realitzada per	Manuel Noguera Ballús
en el Centre	Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Psicologia
Dirigida per	Dr. Carlos María Moreno Pérez i Dr. Antonio Chaves Lechuga

## ÍNDEX

AGRAÏMENTS.....	7
INTRODUCCIÓ .....	9
Justificació.....	9
Estructura .....	14
PART 1: MARC TEÒRIC .....	18
CAPÍTOL 1: El concepte d' <i>empleabilitat</i> .....	18
1.1. Origen etimològic i precisió terminològica.....	20
1.2. Enfocament individual de l' <i>empleabilitat</i> .....	22
1.3. Enfocament estructural de l' <i>empleabilitat</i> .....	33
1.4. Enfocament holístic de l' <i>empleabilitat</i> .....	37
CAPÍTOL 2: Conceptes vinculats a la inserció i promoció professional.....	41
2.1. El concepte d'inserció laboral.....	42
2.2. El concepte de trajectòria professional.....	47
2.3. Promoció i desenvolupament professional.....	52
CAPÍTOL 3: Estudis d'inserció dels titulats universitaris .....	61
3.1. Estudis d'inserció de referència a Europa, Espanya i Catalunya .....	61
3.2. Estudis d'inserció longitudinals .....	70
CAPÍTOL 4: Formació i funcions del Psicòleg .....	73
4.1. El perfil de sortida del Psicòleg de la FPCEE Blanquerna.....	73
4.2. Sortides Professionals i funcions del Psicòleg .....	74
4.3. El concepte de linealitat entre funcions i formació .....	79
CAPÍTOL 5: Les competències professionals .....	82
5.1. Origen, evolució i delimitació del concepte de competències professionals .....	82
5.2. Les competències genèriques o transversals .....	95
5.3. Les competències genèriques objecte d'estudi.....	100
CAPÍTOL 6: Característiques del mercat laboral en el període de l'estudi longitudinal.....	123
6.1. El mercat laboral en el període 2003 a 2013 .....	123
6.2. El Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE Blanquerna.....	129
CAPÍTOL 7: Objectius i hipòtesis de la investigació .....	140
7.1. Objectius generals .....	140
7.2. Hipòtesis.....	142
PART 2: MÈTODE.....	143
2.1. Estudi longitudinal d'inserció laboral i promoció professional .....	144
2.1.1. Participants de l'estudi longitudinal .....	146
2.1.2. Instruments de l'estudi longitudinal .....	149

2.1.2.1. Qüestionari d'inserció laboral de la primera consulta .....	150
2.1.2.2. Qüestionari de promoció professional de la segona consulta .....	151
2.1.3. Procediment de l'estudi longitudinal.....	152
2.2. Estudi de demandes dels ocupadors .....	157
2.2.1. Participants de l'estudi de demandes dels ocupadors .....	158
2.2.2. Instruments de l'estudi de demandes dels ocupadors .....	159
2.2.3. Procediment de l'estudi de demandes dels ocupadors.....	160
2.3. Implicacions ètiques.....	161
<b>PART 3. RESULTATS .....</b>	<b>163</b>
3.1. Evolució de l'adequació entre els estudis de Psicologia i el lloc de treball .....	164
3.1.1. Funcions principals en el moment de la consulta .....	164
3.1.2. Àmbit de treball de l'activitat professional .....	175
3.1.3. Grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball.....	177
3.2. Evolució de l'índex d'ocupació.....	180
3.3. Grau de promoció i desenvolupament professional dels titulats en Psicologia.....	187
3.3.1. Grau de promoció .....	187
3.3.2. Nivell jeràrquic del lloc treball.....	191
3.3.3. Titularitat de l'empresa.....	193
3.3.4. Evolució de la modalitat contractual .....	194
3.3.5. Nivell de satisfacció amb la feina actual .....	196
3.4. Impacte de les competències en el desenvolupament professional .....	200
3.5. Llocs de treball sol·licitats pels ocupadors quan demanden titulats en Psicologia. ....	204
3.5.1. Tipologia d'empreses que sol·liciten titulats en Psicologia.....	206
3.5.2. Llocs de treball i funcions sol·licitades .....	208
3.6. Situació actual de la inserció, promoció i desenvolupament professional i demanda d'ocupació dels titulats en Psicologia .....	215
<b>PART 4: DISCUSSIÓ.....</b>	<b>233</b>
4.1. Validació de la hipòtesi principal i de les hipòtesis secundàries de la investigació .....	233
4.2. Primer objectiu: Evolució de l'adequació entre els estudis de Psicologia i el lloc de treball.....	235
4.3. Segon objectiu: Evolució de l'índex d'ocupació.....	243
4.4. Tercer objectiu: Grau de promoció i desenvolupament professional .....	246
4.5. Quart objectiu: Impacte de les competències en el desenvolupament professional .....	250
4.6. Cinquè objectiu: Identificar els llocs de treball de la disciplina de Psicologia a partir de les dades dels ocupadors .....	253
<b>PART 5: CONCLUSIONS.....</b>	<b>256</b>
5.1. Enumeració de les conclusions .....	256

5.2. Consideracions finals .....	257
5.3. Limitacions de l'estudi i línies futures d'investigació.....	260
REFERÈNCIES .....	264
ANNEX 1. Qüestionari d'inserció Professional (Primera consulta) .....	310
ANNEX 2. Qüestionari de Promoció i Desenvolupament Professional (Segona consulta).....	312
ANNEX 3. Plantilla de seguiment de consulta telefònica.....	314
ANNEX 4. Formulari de sol·licitud de demanda de titulats .....	315

## ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: Esquema explicatiu de la tesi.....	16
Figura 2: Conceptualització del constructe d' <i>empleabilitat</i> .....	20
Figura 3: Concepte de trajectòria professional.....	41
Figura 4: Concepte de promoció.....	58
Figura 5: Evolució de la taxa d'atur (anys 2003 a 2013 i 2018).....	125
Figura 6: Evolució del nombre d'afiliacions a la Seguretat Social a Espanya (2003 a 2013 i 2018).....	127
Figura 7: Evolució d'afiliacions a la Seguretat Social a Catalunya (2003 a 2013 i 2018).....	128
Figura 8: Instruments de recollida d'informació.....	144
Figura 9: Grau d'adequació entre funcions i continguts dels estudis.....	167
Figura 10: Comparativa entre funcions de Psicologia clínica i Psicologia d'organitzacions....	172
Figura 11: Evolució del grau d'adequació entre funcions i lloc de treball (general).....	173
Figura 12: Evolució del grau d'adequació entre funcions i lloc de treball (clínica).....	174
Figura 13: Evolució del grau d'adequació entre funcions i lloc de treball (organitzacions)....	175
Figura 14: Evolució de l'índex d'ocupació (Psicologia general).....	180
Figura 15: Índex de titulats que treballaven mentre estudiaven.....	181
Figura 16: Evolució de l'índex d'ocupació segons l'any de promoció.....	182
Figura 17: Evolució de l'índex d'ocupació per especialitats.....	183
Figura 18: Evolució de l'índex d'ocupació (clínica).....	184
Figura 19: Evolució de l'índex d'ocupació (organitzacions).....	185
Figura 20: Índex de Promoció Professional.....	188
Figura 21: Evolució de l'índex de promoció.....	189
Figura 22: Tipus de promoció.....	190
Figura 23: Nivell jeràrquic del lloc de treball.....	192
Figura 24: Titularitat de l'empresa.....	193
Figura 25: Titularitat de l'empresa (Clínica vs Organitzacions).....	194
Figura 26: Evolució contractes indefinits.....	195
Figura 27: Evolució treballadors autònoms.....	196
Figura 28: Satisfacció amb la feina actual (dades generals).....	197
Figura 29: Satisfacció amb la feina actual (general).....	198
Figura 30: Satisfacció amb la feina actual (clínica vs organitzacions).....	199
Figura 31: Competències per al desenvolupament professional (general).....	201
Figura 32: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia clínica).....	202
Figura 33: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia organitzacions)...	203
Figura 34: Evolució del nombre de demandes.....	205

Figura 35: Tipologia d'ocupadors que realitzen les sol·licituds de feina.....	206
Figura 36: Evolució any de sol·licitud versus àmbit dels ocupadors .....	207
Figura 37: Relació de lloc de treballs versus nombre de demandes gestionades .....	208
Figura 38: Evolució de la demanda del lloc de treball de tècnic de Recursos Humans .....	210
Figura 39: Evolució de la demanda del lloc de treball d'intervenció psicològica.....	211
Figura 40: Evolució de la demanda del lloc de treball de tutor/a.....	212
Figura 41: Demandes amb funcions connectades als itineraris clínic i organitzacions.....	213
Figura 42: Evolució de les demandes de Psicologia clínica versus Psicologia de les organitzacions .....	214
Figura 43: Grau d'adequació entre funcions i continguts dels estudis cinc anys després de la finalització dels estudis .....	216
Figura 44: Evolució de l'índex d'ocupació (Psicologia general) .....	219
Figura 45: Evolució de l'índex d'ocupació per especialitats .....	220
Figura 46: Evolució de l'índex d'ocupació segons l'any de promoció (Psicologia general) ....	221
Figura 47: Evolució de l'índex d'ocupació (clínica).....	222
Figura 48: Evolució de l'índex d'ocupació (organitzacions) .....	223
Figura 49: Índex de Promoció Professional .....	224
Figura 50: Nombre de contractes indefinits .....	225
Figura 51: Treballadors autònom o <i>freelance</i> .....	225
Figura 52: Nivell de satisfacció amb la feina actual .....	226
Figura 53: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia general) .....	227
Figura 54: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia clínica) .....	228
Figura 55: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia organitzacions)...	229
Figura 56: Evolució del nombre de demandes .....	230
Figura 57: Tipologia d'ocupadors que sol·liciten titulats en psicologia .....	231
Figura 58: Percentatge comparatiu de demandes amb funcions connectades als itineraris clínic i organitzacional .....	231
Figura 59: Evolució de les demandes de Psicologia clínica versus Psicologia de les organitzacions .....	232

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Estudis principals d'inserció laboral de titulats universitaris .....	69
Taula 2: Assignatures de 2n cicle de Psicologia. FPCEE Blanquerna .....	73
Taula 3: Intel·ligència emocional versus competències professionals .....	104
Taula 4: Classificació de les competències objecte d'estudi.....	105
Taula 5: Distribució de la mostra per cohorts consultades.....	147
Taula 6: Distribució de la mostra per cohorts consultades.....	148
Taula 7: Període d'execució de la consulta .....	154
Taula 8: Nombre de demandes amb titulats en Psicologia preseleccionats .....	159
Taula 9: Evolució de les funcions (Psicologia general) .....	168
Taula 10: Evolució de la funció principal (Psicologia clínica) .....	169
Taula 11: Evolució de funció principal (Psicologia de les organitzacions) .....	170
Taula 12: Àmbit del treball (Psicologia general) .....	176
Taula 13: Àmbit del treball (Psicologia clínica) .....	176
Taula 14: Àmbit del treball (Psicologia de les organitzacions).....	177
Taula 15: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia general) .....	178
Taula 16: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia clínica)..	178
Taula 17: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia organitzacions) .....	179
Taula 18: Causes de la inactivitat laboral.....	185
Taula 19: Correlació positiva entre competències professionals .....	202
Taula 20: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia general) .....	217
Taula 21: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia clínica)..	218
Taula 22: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia organitzacions) .....	218
Taula 23: Diferències entre linealitat directa i linealitat diferida .....	242



## AGRAÏMENTS

En primer lloc, vull destacar les dues persones que han dirigit i conduït aquesta tesi, el Dr. Carlos María Moreno Pérez i el Dr. Antonio Chaves Lechuga.

El guiatge del Carlos ha estat exemplar i la seva empenta ha permès que aquest desafiament fos possible. Gràcies en majúscules pel seu rigor, actitud pacient i compromís. M'ha fet sentir que estava acompanyat de debò.

Amb el Toni hem compartit molts moments intensos al llarg de més de vint anys de projectes professionals. M'he sentit molt recolzat i, en molts moments m'ha il·luminat. Ha estat un veritable mestre, mentor i referent per mi.

Voldria, també, fer una menció de gratitud a la Dra. Ana Andrés Valle i al Dr. Ignasi Cifre León per la seva disponibilitat, dedicació i assessorament metodològic en aquesta investigació.

Al mateix temps, dono les gràcies a les companyes de feina i persones col·laboradores del Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE Blanquerna, que han donat suport a les entrevistes telefòniques i recollida de dades de l'estudi longitudinal. El vostre cop de mà ha estat fonamental.

Moltes gràcies a totes les persones significatives que heu donat i doneu sentit a la meua existència: pares, germans, família i amics. Durant aquests anys de carrera de fons m'heu vist fruir els dies assolellats i patir davant el mar enrabiada. Sou la força més potent del món. Amb vosaltres els somriures s'eixamplen i les sotragades s'enxiqueixen.

M'agradaria finalitzar agraint intensament a totes les persones que m'han acompanyat en aquest llarg viatge, amb desig de salut, energia positiva i esperança en el futur. Ho deia Nâzım Hikmet, poeta turc:

“El més bonic del mar  
és allò que no hem navegat.

El més bonic dels nostres fills  
encara no ha crescut.

El més bonic dels nostres dies  
no ho hem viscut, encara.

I allò de més bonic que tinc per dir-te  
encara no t'ho he dit.”

## INTRODUCCIÓ

### Justificació

El nou Espai Europeu d'Ensenyament superior (EEES, a partir d'ara) marca com un dels seus reptes principals assolir una major connexió o proximitat entre el món universitari i el món professional. Les pròpies agències de qualitat universitària estimulen a les institucions universitàries a vetllar pel registre i l'anàlisi de la inserció laboral dels seus titulats, però sense insistir, en excés, en la promoció i desenvolupament professional que aquests titulats experimenten en la seva activitat laboral en els anys posteriors a la seva graduació. De fet, les recomanacions de l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE, 2013), en el seu informe *State of Higher Educations*, insten a les institucions d'educació superior prendre mesures per millorar l'ocupabilitat dels graduats i desenvolupar i mantenir una línia activa de comunicació amb els d'agents del mercat de treball i els ocupadors en particular.

En aquest sentit, el Gabinet de Promoció Professional de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (GPP en endavant) de la Universitat Ramon Llull, des del seu observatori de mercat laboral, realitza des de l'any 2001 estudis d'inserció professional als seus titulats, mitjançant consulta telefònica, sis mesos després d'haver finalitzat els seus estudis. Els destinataris d'aquesta consulta han estat els graduats en Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia, Magisteri, Logopèdia i Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport. Fins al moment temporal de la implementació de l'estudi longitudinal que ens ocupa en aquesta tesi, s'havien realitzat 14 estudis consecutius. La població total consultada s'enfila fins a 8.464 graduats amb un índex de resposta del 72,19%.

Una vegada consolidada la metodologia de consulta als graduats i disposant ja d'un ampli repertori de dades sobre la seva primera inserció, el curs 2008-2009, el Gabinet de Promoció Professional es va proposar ampliar aquesta informació iniciant la implementació d'estudis longitudinals que, fins al moment actual, s'han centrat en la promoció i desenvolupament professional de sis promocions de persones titulades corresponents a les cohorts 2002-2003 a 2007-2008. Les consultes disposen de la mateixa seqüència temporal i s'executen cinc anys després de la primera consulta, és a dir, que han estat implementades el mes de desembre dels anys 2008 fins al 2013. Amb l'objectiu de disposar d'una major potència interpretativa i de contrast, s'han incorporat dades corresponents al seguiment de la primera promoció dels graduats en Psicologia del Pla Bolonya, l'any 2013, a partir d'un seguiment executat el desembre de 2018.

Aquesta tesi doctoral se centra, exclusivament, en les dades corresponents als titulats de les esmentades promocions de Psicologia de la FPCEE amb l'objectiu de conèixer quina és la seva situació professional actual, observant la seva evolució des de la primera consulta, i incidir en tots aquells factors que permeten una anàlisi acurada dels factors que correlacionen amb la seva promoció i desenvolupament posteriors.

L'elecció de la titulació de Psicologia respon a diverses motivacions. En primer lloc, la constatació de la presència de múltiples estudis centrats, exclusivament, en la inserció inicial dels titulats universitaris o en un moment temporal concret i, en canvi, l'absència de recerques de més ampli espectre, focalitzades en el seguiment dels titulats en un espai temporal més ampli que permeti l'anàlisi de la seva promoció i el seu desenvolupament professional. El fet de conèixer el recorregut professional d'una mateixa persona i la seva trajectòria desenvolupada dins d'un espai temporal aporta un valor afegit en l'anàlisi del mercat laboral i els mecanismes d'inserció i

desenvolupament professional. En conseqüència, la naturalesa de la metodologia longitudinal és idònia perquè permet tenir la referència dels mateixos subjectes participants en dos moments concrets, el primer, molt pròxim a la graduació dels titulats i, el segon, cinc anys després. Cal constatar, a més, que aquesta metodologia és gairebé absent en l'àmbit de la recerca, atès que, majoritàriament, els estudis existents que tenen com a objectiu conèixer les dades d'ocupació dels titulats opten per una única consulta temporal.

En segon lloc, a la possibilitat de confirmar o desmentir certs tòpics al voltant de la professió de Psicologia, que sovint es materialitzen en afirmacions com “els titulats en Psicologia és un col·lectiu de difícil inserció”, “no treballen en feines relacionades als seus estudis”, “acaben fent feines administratives i comercials”, “només uns pocs privilegiats acaben treballant de psicòleg” i d'altres sentències tenyides d'un cert desencís entorn a l'encaix de les funcions professional dels graduats en relació amb els continguts dels seus estudis. Una òptica analítica de major abast, en el temps i en la tipologia de les preguntes, podria confirmar o desmentir aquestes percepcions.

En tercer lloc, la pròpia trajectòria personal del doctorant durant els darrers dinou anys vinculada a l'àmbit de la formació universitària, l'orientació professional i la gestió de la borsa de treball del GPP de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport (FPCEE en endavant), ha estimulat tot un seguit d'inquietuds, interpel·lacions i intuïcions diverses entorn als graduats en psicologia que, en gran part, pretenen fer-se explícites en aquesta investigació.

El fet de delimitar la segona consulta cinc anys després de la implementació de la primera tampoc és un fet atzarós, sinó que l'elecció ve determinada per considerar que és un període suficientment breu per no perdre de vista els referents formatius de la

disciplina de Psicologia i, a la vegada, suficientment llarg perquè s'hagin pogut esdevenir nous perfils professionals no tan condicionats per una primera aproximació al mercat laboral.

D'altra banda, aquest període de temps entre les dues consultes, permet diferenciar amb certa claredat entre el que considerariem un professional recent titulat que disposa d'un recorregut escàs en el mercat laboral, d'un professional amb cinc anys de presència en el món del treball, que ja acumula una trajectòria professional més dilatada en el temps. És en aquest punt on podem diferenciar el concepte d'inserció laboral de la primera consulta, molt focalitzat a l'experiència laboral inicial, del concepte de promoció professional de la segona consulta, més vinculat a un espai temporal ampli que permet analitzar amb la suficient perspectiva el desenvolupament professional dels titulats. A més a més, s'espera que aquest període de cinc anys permeti identificar canvis significatius en els diferents itineraris professionals donat el dinamisme del mercat laboral i, en conseqüència, la influència que hagin pogut tenir aquests canvis sobre el nivell d'absorció dels titulats en Psicologia. Per un altre cantó, s'intueix que els perfils competencials requerits cinc anys després als graduats per algunes empreses siguin sensiblement diferents dels que exigien anys enrere, tot just després de la seva graduació.

És evident, però, que la trajectòria professional de les sis promocions de graduats consultades i objecte d'anàlisi ha tingut lloc en un període concret (des del 2003 fins al 2013) i en un context específic, molt sacsejat des del 2008 per la crisi econòmica i amb incidència directa als elements estructurals i conjunturals del mercat laboral. Per aquest motiu, ens ha resultat imprescindible disposar no només de la percepció dels titulats universitaris, sinó també incorporar dades reals de la demanda de professionals de

psicologia, és a dir, conèixer quins eren els llocs de treball quan les empreses reclamaven el perfil de psicòleg. Per bé que l'estudi longitudinal s'erigeix com l'eina metodològica clau per respondre als nostres objectius i hipòtesis, l'anàlisi d'informació provinent directament dels ocupadors té una rellevància cabdal, d'una banda, com a element de contrast que permet l'obtenció de dades reals del mercat i, de l'altra, com a *input* que incrementa i enforteix el valor interpretatiu de la investigació. Així doncs, la finalitat principal d'aquest estudi és analitzar el procés de promoció i desenvolupament professional experimentat pels titulats en Psicologia a la FPCEE Blanquerna i la seva evolució durant aquest període de cinc anys com a persones actives en el mercat laboral.

Per últim, anunciem els cinc objectius prioritaris que seran desenvolupats, àmpliament, al llarg d'aquesta investigació:

1. Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball.
2. Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia.
3. Conèixer el grau de promoció i de desenvolupament professional.
4. Identificar i mesurar les competències clau vinculades a la promoció i al desenvolupament professional dels titulats.
5. Identificar la tipologia de llocs de treball sol·licitats pels ocupadors quan reclamen titulats en Psicologia.

## **Estructura**

Aquesta tesi d'investigació s'estructura en cinc grans parts. La primera part conté el Marc Teòric amb set capítols diferenciats. Posteriorment, la segona part inclou tota la informació referida al Mètode. A continuació, la tercera part incorpora els Resultats obtinguts en la recerca. Seguidament, la quarta part, està configurada per l'apartat de Discussió i, per últim, el document finalitza amb la part de Conclusions de la investigació. En els propers paràgrafs es concretarà breument el contingut de cadascuna de les cinc parts.

La primera part conté el Marc Teòric que consta de set capítols.

El Capítol 1 se centra en el concepte d'*empleabilitat* amb l'objectiu d'estudiar tot l'abast semàntic del constructe. Es diferencien les perspectives centrades en l'individu o factors personals, les centrades en aspectes estructurals o vinculades a l'ocupabilitat, o bé les visions més holístiques o integradores.

El Capítol 2 s'ocupa d'estudiar altres conceptes vinculats a l'*empleabilitat* i que són de rellevància en aquesta investigació, a saber: 1. El concepte d'inserció laboral; 2. El concepte de trajectòria professional i 3. Els factors que determinen aspectes relacionats a la promoció i desenvolupament professional.

La finalitat del Capítol 3 és mostrar aquelles investigacions que són referents en l'estudi de la inserció professional en l'àmbit universitari, a nivell d'Europa, Espanya i Catalunya.

El Capítol 4 focalitza l'atenció en conèixer les sortides professionals del psicòleg i, més en concret, en el perfil de sortida dels titulats en Psicologia a la FPCEE Blanquerna.



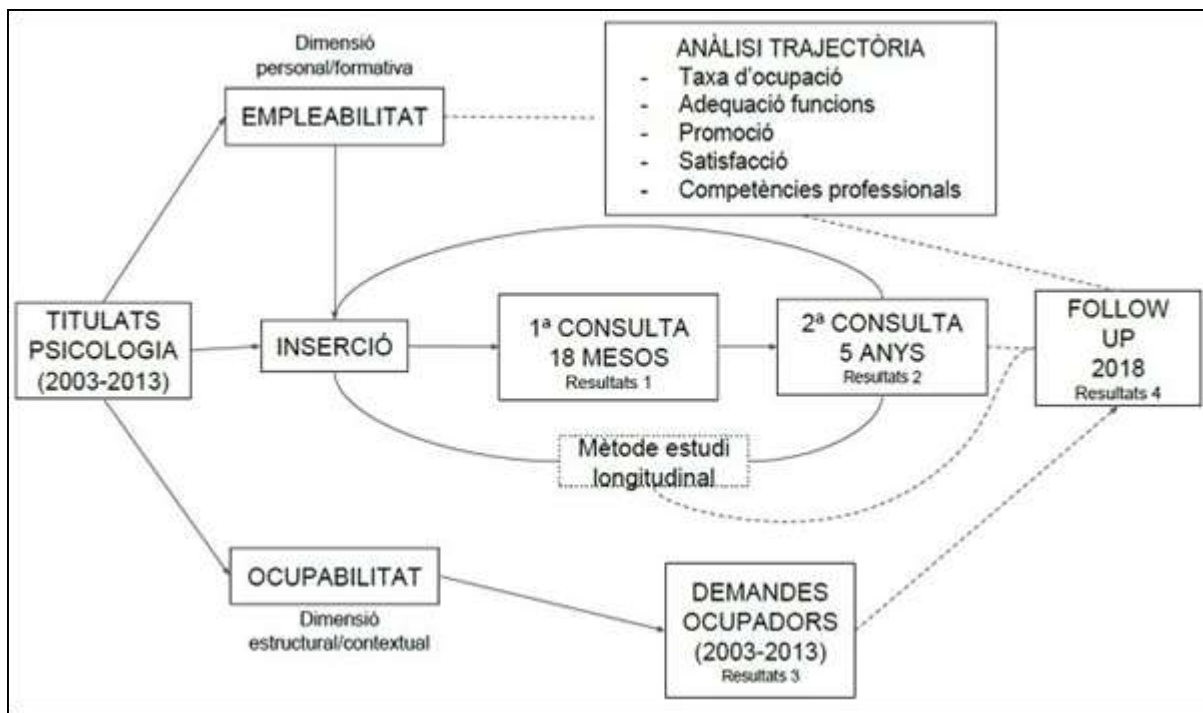
El Capítol 5 se centra en el concepte de competència professional i descriu les competències transversals que han estat objecte d'estudi en aquesta investigació.

El Capítol 6, amb la finalitat d'obtenir dades de contextualització, assenyala quines han estat les característiques més rellevants del mercat laboral en els anys d'implementació de l'estudi longitudinal i, al mateix temps, descriu el GPP de la FPCEE Blanquerna, servei des d'on s'ha implementat l'obtenció de dades de la investigació, i font de reclutament que manté el contacte amb ocupadors i titulats universitaris.

El Capítol 7 esdevé el darrer d'aquesta primera part de la tesi, on s'exposen els objectius i les hipòtesis de la investigació.

Tot seguit, en l'apartat de Mètode, com a segona part del document, es presenta tota la informació relativa a la mostra, als instruments, al procediment, a l'anàlisi estadística i a aspectes ètics en relació a la informació de l'estudi longitudinal, implementat al cap de sis mesos i cinc anys després de la finalització dels estudis dels graduats, i de l'estudi de les demandes dels ocupadors. La mostra obtinguda en ambdós estudis abasta informació des del 2003 fins al 2013. Aquest apartat de mètode integra la informació relativa a l'estudi de seguiment (*follow up*) de 2018, inclosa amb l'objectiu de disposar d'elements comparatius i de contrast amb la realitat més actualitzada del mercat laboral.

En clau de síntesi, afegim un quadre resum explicatiu que inclou els elements substancials de la primera i de la segona part d'aquesta investigació, referides a la fonamentació teòrica i als processos metodològics emprats per l'obtenció i l'anàlisi de dades.



Font: Elaboració pròpia

Figura 1: Esquema explicatiu de la tesi

La tercera part està formada per l'apartat de Resultats. A partir de figures i taules diverses, es descriuen les dades en relació als cinc objectius principals de la tesi: 1. Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de psicologia i el lloc de treball; 2. Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en psicologia; 3. Conèixer el grau de promoció professional; 4. Identificar i mesurar les competències professionals vinculades a la promoció professional i 5. Identificar els llocs de treball exercits pels titulats en psicologia a partir de les dades dels ocupadors.

La quarta part recull l'apartat de Discussió, organitzat amb la seqüència que concretem. En primer lloc es verifiquen o desconfirment la hipòtesi principal i les hipòtesis secundàries proposades en la tesi. Es tracta d'una part analítica i reflexiva, a partir de l'anàlisi dels resultats, on el contingut es continua estructurant a partir dels cinc grans objectius citats d'aquesta recerca. Per cadascun d'ells, s'incorporem arguments,

consideracions, referències a estudis i investigacions anteriors, amb la finalitat de sostenir i fonamentar les consideracions i propostes que s'aporten.

La cinquena part de la tesi recull les Conclusions finals i culmina amb l'apartat de limitacions de l'estudi i línies futures d'investigació.

Per últim, respecte als aspectes estructurals de la tesi, s'incorporen totes les referències bibliogràfiques utilitzades i s'inclouen els annexos que hem considerat rellevants en considerar que aportaven valor comprensiu al document.

## PART 1: MARC TEÒRIC

### CAPÍTOL 1: El concepte d'*empleabilitat*

El darrer document (*The European Higher Educations Area*, 2018) de la implementació del procés de Bolonya en l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES a partir d'ara), situa l'*empleabilitat*<sup>1</sup> com una de les seves prioritats fonamentals. Explícitament, es resalta com a objectiu principal de les institucions universitàries europees augmentar la mobilitat del personal i dels estudiants i facilitar l'*empleabilitat*.

Riera, Rodriguez, Yollasco, Pujol-Jove i López (2018) indiquen que l'actuació de la universitat no pot ignorar l'*empleabilitat* dels seus estudiants, tot i que tampoc es poden sotmetre els plans d'estudi a les exigències del mercat laboral, sense tenir una posició crítica, i formant als futurs graduats en un conjunt de competències que els habilitin per a un futur canviant. És important que es doti de més flexibilitat per procurar aquesta resposta ràpida a les exigències de la societat del coneixement i del context internacional, encara que sense oblidar-se de la seva missió central de la universitat com a centre de formació del coneixement i de foment del pensament crític.

Les universitats tenen una clara responsabilitat en l'*empleabilitat* dels seus titulats. En aquest sentit, tal com assenyalen Pérez, Aldás, Peiró, Serrano, Miravalles, Soler i Zaera (2018), d'elles depenen, en bona part, els coneixements, habilitats i capacitats que aquests poden adquirir, incloses les referides a com gestionar la seva incorporació al

---

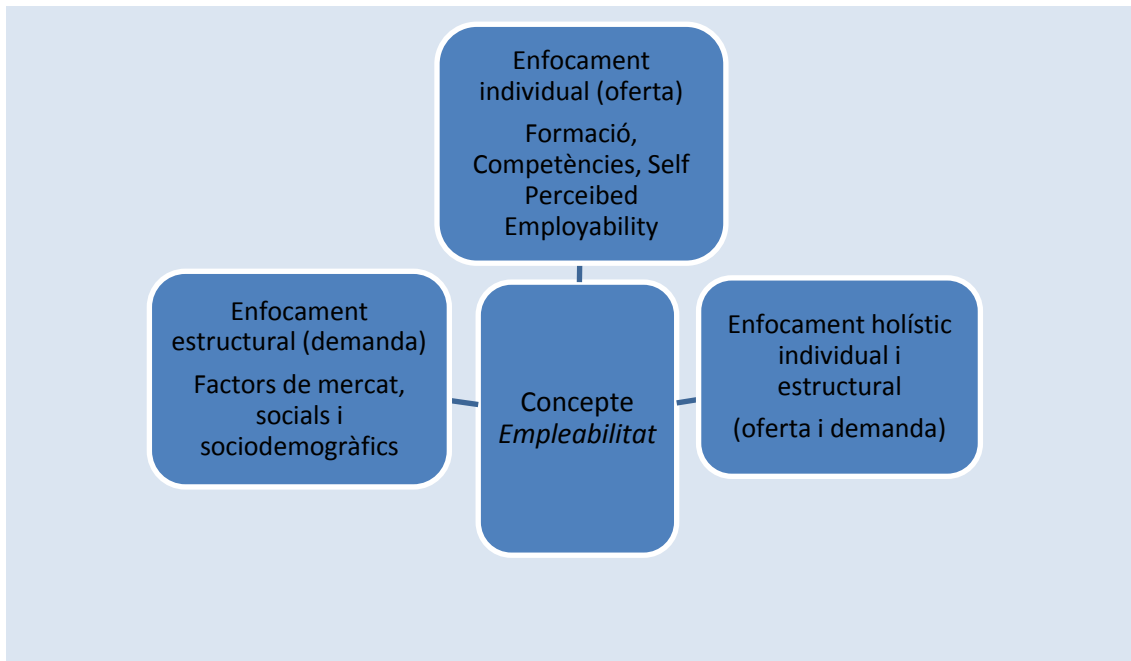
<sup>1</sup> El terme *Empleabilitat* no és admès en català. El Centre de terminologia de la Llengua Catalana (TERMCAT; 2018) admet el mot Ocupabilitat, definit com la probabilitat d'un treballador de trobar un lloc de feina o de conservar el que ja té, en lloc d'*Empleabilitat*. En concret, el TERMCAT indica que la forma *Empleabilitat* no és adequada per referir-se a aquest concepte, perquè malgrat que el diccionari normatiu recull el substantiu d'origen castellà empleat, empleada, no admet el verb emplear ni cap forma derivada. En el document utilitzarem el mot *Empleabilitat* atès que considerem que abasta tota l'amplitud semàntica del mot original, en llengua anglesa, "Employability," altament emprada per la literatura científica i, alhora, utilitzada en altres llengües: *Empleabilidad* (Espanyol); *Employabilité* (francès); *Empregabilidade* (Portuguès).

mercat de treball. Aquests autors mencionen les tres vies principals que afavoreixen l'*empleabilitat* dels titulats universitaris. En primer lloc, l'oferta de titulacions que realitzen; en segon lloc, les característiques i la qualitat de la formació que ofereixen; per últim, els serveis que desenvolupen per informar i formar els seus estudiants sobre el mercat de les diferents professions i els processos d'inserció als quals s'enfrontaran. Alhora, també, indiquen que la inserció laboral d'un titulat depèn de molts més factors: resulta influïda per les capacitats i les decisions dels estudiants: què trien per estudiar, on ho fan i amb quin aprofitament. L'entorn importa i esdevé important amb quines xarxes socials es desenvolupen els estudiants, on resideixen i quines oportunitats ofereix el teixit productiu una vegada es graduen.

Sin i Amaral (2017), en la seva recerca, identifiquen la percepció que, en gran mesura, l'Ensenyament Superior es responsabilitza del desenvolupament de l'*empleabilitat* i de singularitzar les activitats per assolir aquest objectiu. S'apunta la necessitat de fomentar l'*empleabilitat* a partir dels propis programes curriculars i, pel que fa als ocupadors, la seva participació en activitats realitzades per les institucions d'ensenyament superior per facilitar la transició dels estudiants al mercat laboral.

L'estudi del concepte d'*empleabilitat* és molt ampli en la literatura científica. Aquest capítol estructura la informació, a partir de la seqüència discursiva que es detalla a continuació, amb l'objectiu d'aglutinar les diverses perspectives semàntiques del constructe. En primer lloc, es farà referència a l'etimologia i a l'evolució terminològica del concepte. En segon lloc, essent la part substancial, es precisaran les diverses conceptualitzacions de l'*empleabilitat* d'acord amb el què hem considerat tres grans línies conceptuais existents: un primer enfocament de l'*empleabilitat* centrat en els aspectes individuals o personals (dimensió de l'oferta), una segona perspectiva, centrada en els aspectes estructurals (dimensió de la demanda) i, finalment, una tercera línia més

holística que integra tant aspectes individuals com estructurals. Adjuntem el següent quadre explicatiu que il·lustra l'abordatge del concepte al llarg del present capítol.



Font: Elaboració pròpia

Figura 2: Conceptualització del constructe d'*empleabilitat*

### 1.1. Origen etimològic i precisió terminològica

Echeverría (2010) indica que el significat literal del terme prové de les paraules “*employ*” i “*ability*”, és a dir, l’habilitat per obtenir i conservar un lloc de treball o l’habilitat per evitar estar en situació de desocupació. L’autor conceptualitza l’*empleabilitat* com l’oportunitat d’ingressar en una feina i mantenir-se en ella. Es tracta del conjunt d’aptituds i actituds que permeten a les persones sintonitzar amb el mercat laboral. Segons Dion (2016), el concepte d'*empleabilitat* va néixer a Anglaterra a principis del segle XX. Sorgeix per diferenciar els que podran integrar-se a la societat industrial dels pobres que es troben sota caritat. Però es tracta del *New Deal* als Estats

Units i de l'extensió de l'atur als anys trenta del segle passat quan es desenvolupa aquesta noció. Es referia llavors a les habilitats bàsiques per ocupar un lloc de treball. "Empleabilitat" significa, en efecte, "aptitud per a l'ús". Posteriorment, aquest concepte s'extén a Alemanya i als països escandinaus.

Tiffon, Moatty Glaymann i Durand (2018) afirmen que l'*empleabilitat* està cada vegada més present en el llenguatge mediàtic, polític, sindical o empresarial. Promoure, millorar i augmentar l'*empleabilitat* s'ha convertit en un tema central de les polítiques d'ocupació i objectiu prioritari. Històricament, ja en el període de 1920 a 1930, es troben referències del concepte d'*empleabilitat* en àmbits diversos, dins l'economia, la sociologia, la gestió, el dret, les ciències polítiques i les ciències de l'educació.

Si ens centrem en la definició d'*empleabilitat*, el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2018) defineix *Empleabilidad* com el “*Conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo*”. El *Cambridge Business English Dictionary* (2018) defineix *Employability* en els termes següents: “*The skills and abilities that allow you to be employed*”<sup>2</sup>. Afegim també, la referència del *Business Dictionary* de la *WebFinance* (2018) que inclou una definició d'*Employability Skills*: “*A group of essential abilities that involve the development of a knowledge base, expertise level and mindset that is increasingly necessary for success in the modern workplace. Employability skills are typically considered essential qualifications for many job positions and hence have become necessary for an individual's employment success at just about any level within a business environment*”<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Les destreses i habilitats que et permeten ser empleat (traducció nostra).

<sup>3</sup>

Un grup d'habilitats essencials que impliquen el desenvolupament d'una base de coneixement, un nivell d'expertesa i una mentalitat cada vegada més necessàries per a l'èxit en un lloc de treball actual. Les habilitats d'ocupabilitat normalment es consideren qualificacions essencials per a moltes posicions laborals i, per tant, s'han convertit en necessàries per a l'èxit laboral d'una persona a qualsevol nivell dins d'un entorn empresarial (traducció nostra).

## 1.2. Enfocament individual de l'*empleabilitat*

El significat de l'*empleabilitat* ha estat atribuït, en nombroses ocasions, al què podem considerar factors individuals, és a dir, en focalitzar l'interès en tot el seguit d'habilitats, competències i actituds proactives personals per explicar una major o menor capacitat d'assolir i conservar una ocupació en el mercat professional. En altres paraules, podríem considerar que l'*empleabilitat* és situada en el costat de l'oferta, si entenem com a ofertant, la persona que està immersa en un procés de cerca, manteniment, canvi o millora de feina. En base a aquesta perspectiva, l'*empleabilitat* estarà condicionada, essencialment, per les seves característiques personals i individuals.

Dins d'aquest enfocament, una conceptualització, altament referenciada en la literatura científica, és la de Yorke i Knight (2006) que entenen l'*empleabilitat* com un conjunt d'èxits, habilitats, coneixements i atributs personals dels individus més propensos a obtenir ocupació i tenir èxit en la seva elecció d'ocupacions. En relació a aquesta conceptualització, Artess, Hooley i Mellons Bourne (2017) destaquen que el valor d'aquesta posició resideix, principalment, en la manera en què posa l'*empleabilitat* com un estat personal que els individus ocupen. Inclouen la noció que els individus amb major *empleabilitat* tenen més probabilitats d'obtenir una ocupació. La definició, alhora, articula que una major *empleabilitat* beneficia tant a les persones (en aquest cas, els estudiants i graduats) com a l'economia i la societat. També, dins d'aquesta concepció individual del constructe, la *Fundación Universia* (2018) indica que l'*empleabilitat* fa referència al potencial que té un individu de ser sol·licitat per una empresa per treballar-hi. Cada persona, a més de la formació, posseeix unes capacitats i habilitats



determinades i ha d'aprendre a rendibilitzar tota la informació professional per ser elegit en un procés de selecció laboral.

Seguint en la mateixa perspectiva d'*empleabilitat*, alguns autors posen l'accent en la importància de la formació. En aquest sentit, Pérez, Aldás, Peiró, Serrano, Miravalles, Soler i Zaera (2018) consideren l'*empleabilitat* com el conjunt de coneixements, habilitats i capacitats amb les quals s'ha de dotar un estudiant per exercir, adequadament, les professions per a les quals un títol acredita. En la mateixa línia de pensament, Moreno (2012) conceptualitza l'*empleabilitat* com un conjunt de factors, fonamentalment relacionats amb la formació, que satisfan les necessitats dels ocupadors respecte a la qualificació dels seus treballadors.

McKenzie, Coldwell-Neilson i Palmer (2018) fan referència a la teoria de la carrera cognitiva social que s'utilitza com a enfocament per entendre les necessitats dels estudiants quant al seu desenvolupament professional i la seva *empleabilitat*. La investigació d'aquests autors demostra que un model formatiu centrat en el desenvolupament de competències professionals, pot ajudar a comprendre les necessitats dels estudiants universitaris i a formar-los per assolir una major *empleabilitat*.

McCarthy (2016) insisteix en aquesta necessitat de vincular l'*empleabilitat* amb la formació curricular. En concret, vincula el concepte a la formació i el desenvolupament d'habilitats per a la gestió de la carrera professional, ja que es tracta de plantejaments orientats a crear un fort vincle entre l'activitat formativa i la vida activa, que prepari per al treball i estimuli el desenvolupament de la carrera. En aquesta línia de relacionar l'*empleabilitat* amb la pedagogia d'ella mateixa, Tibby (2012) indica que és necessària una combinació d'enfocaments curriculars i extracurriculars per donar suport a una major *empleabilitat* dels estudiants i que puguin abordar, com a aspecte substancial, les

diferències existents entre les seves pròpies percepcions de l'*empleabilitat* i la que tenen els empresaris. En aquesta línia, nombrosos estudis se centren a provar que la millora de l'*empleabilitat* és conseqüència de la formació i del desenvolupament d'habilitats i competències (per exemple, Akkermans, Brenninkmeijer, Schaufeli, & Blonk, 2015; De Vos, De Hauw, i Van der Heijden, 2011; Van der Heijden & Bakker, 2011).

La perspectiva individual del concepte es focalitza, en nombroses ocasions, en destacar el paper fonamental de les competències professionals vinculades a l'*empleabilitat*. Tal com assenyala l'Organització Internacional del Treball (A partir d'ara, OIT, 2015), les competències d'*empleabilitat* són més que simples coneixements, inclouen habilitats pràctiques, capacitats creatives i recursos psicosocials, útils en diferents àmbits i que poden ser desenvolupades i mantingudes en qualsevol context laboral. Aquestes competències milloren la capacitat d'obtenir i mantenir una feina, de desenvolupar-se en el mercat laboral i de participar en l'aprenentatge permanent. La pròpia OIT (2018), que actua com una agència especialitzada de les Nacions Unides per a la promoció del treball i la protecció de les persones, afirma que l'*empleabilitat* es refereix a les competències i qualificacions transferibles que reforcen la capacitat de les persones per aprofitar les oportunitats d'educació i de formació que se'ls presentin amb vista a trobar i conservar una feina decent. En el mateix corrent discursiu, el *Consejo Económico y Social de España* (a partir d'ara CES, 2015) comparteix el plantejament de l'OIT, respecte al concepte d'*empleabilitat*. El CES considera com a rellevants les competències i qualificacions transferibles que reforcen la capacitat de les persones per aprofitar les oportunitats d'educació i de formació que se'ls presentin amb vista a trobar i conservar una feina decent, progressar en l'empresa o canviar de feina, i adaptar-se a l'evolució de la tecnologia i de les condicions del mercat de treball.

Nohu (2018) indica que el mercat laboral fa èmfasi cada vegada més en la necessitat d'habilitats transversals, és a dir, habilitats genèriques utilitzades en situacions professionals sense ser exclusives i disponibles de forma immediata per a qualsevol situació professional. Això influiria en l'*empleabilitat* dels individus, tal com ho defineixen Hillage i Pollard (1998), com ara la capacitat d'obtenir una ocupació inicial, la capacitat de mantenir una feina i avançar professionalment i la possibilitat de trobar un altre lloc de treball si és necessari. En conseqüència, les habilitats transversals o les habilitats no acadèmiques constitueixen un capital a desenvolupar per promoure la seva inserció en el mercat laboral.

McCowan (2015) assenyala la importància que l'*empleabilitat* sigui promoguda des de les universitats, entesa com l'estimulació de competències o habilitats transferibles, anomenades de forma diversa, com a competències genèriques, habilitats claus o atribut genèrics dels titulats. Fleuren, Van Amelsvoort, de Grip, Zijlstra i Kant (2018) indiquen que el concepte d'*empleabilitat* esdevé familiar en l'Educació Superior i es relaciona, directament, amb temes com els següents: competències bàsiques, competències clau, competències transferibles, competències genèriques, habilitats bàsiques, atributs o habilitats dels graduats. En definitiva, l'*empleabilitat* s'associa al fet que l'individu posseeixi un perfil competencial propici per a una ocupació o bé a estar en disposició d'habilitats i actituds diferenciadores (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004).

Des de la perspectiva individual, autors com Weinert et al (2001) reconeixen la relació de les competències orientades al mercat de treball que disposa la persona amb la millora en els processos de recerca de feina. Com hem vist, la literatura científica mostra com l'*empleabilitat* s'associa a competències o habilitats de tipus relacional i estratègic. Knight i Yorke (2003) indiquen que es tracta de competències *core* o essencials per als ocupadors.

Aquestes competències genèriques estan correlacionades, directament, amb les competències en el lloc de treball exigides pels grups empresarials i, per tant, rellevants per a les futures perspectives professionals del graduat (Oliver, 2011). Tomlinson (2007) i, anteriorment, Hager (2006), coincideixen en assenyalar l'existència d'atributs dels graduats que són rellevants per al treball i el desenvolupament del projecte vital, que solen ser referits com: habilitats genèriques, habilitats clau, habilitats bàsiques, habilitats d'*empleabilitat*, principalment, denominades com competències.

Quan consultem el glossari de conceptes vinculats amb el mercat laboral que ofereix el *Servicio Público de Empleo Estatal* (SEPE, 2018) del govern d'Espanya, s'observa que el concepte d'*empleabilitat* s'aborda des de la perspectiva individual o de l'oferta, amb accent a les habilitats individuals, a aspectes formatius i competencials. En concret, les quatre definicions del concepte que fa aquest organisme estatal són les següents:

1. La primera es refereix al grau d'adaptabilitat que demostra un individu en la consecució i manteniment d'una ocupació, així com en l'actualització de les seves competències professionals.
2. La segona és el conjunt d'aptituds i actituds que afavoreixen la integració laboral. Possibilitats existents de trobar una feina i d'adaptar-se a un mercat de treball en continu canvi.
3. En tercer lloc, la definició del concepte fa referència a les estratègies pedagògiques que contribueixen a diversificar les alternatives d'ocupació del subjecte pedagògic i facilitar les seves futures reconversions laborals. Les estratègies formatives més utilitzades per facilitar les condicions d'ocupabilitat del subjecte es refereixen al reforç i augment de les seves capacitats bàsiques i de fonament (formació general contextualitzada) i a l'adquisició de competències genèriques (corresponents a determinats àmbits d'acompliment).

El desenvolupament de competències tècniques específiques es realitza pensant en un grup d'ocupacions o llocs de treball i no es construeixen, exclusivament, a la mesura d'un lloc o per l'exigència d'un tipus donat d'empresa. Aquest és un concepte que es vincula estretament amb el de família professional.

4. La quarta definició al·ludeix al conjunt de competències personals relacionades amb les actituds, aptituds i coneixements bàsics que faculden a una persona per poder exercir qualsevol treball.

Seguint amb el vincle de les competències professionals relacionades amb l'*empleabilitat*, tot un seguit d'autors ha centrat els esforços a identificar quines són, en concret, les competències associades al constructe.

Artess, Hooley i Mellors-Bourne (2017) fan referència a trenta-tres competències transversals vinculades a l'*empleabilitat*: Aspiració, autonomia, gestió professional, habilitats de comunicació, creativitat, habilitats de pensament crític, coneixement del client, alfabetització digital, eficiència, intel·ligència emocional, emprenedoria, ètica, flexibilitat i adaptabilitat, saber donar i rebre comentaris, pensament independent, iniciativa i autodirecció, habilitats interpersonals, competències lingüístiques, *multi-tasking*, coneixement de l'oportunitat, actitud positiva, habilitats de presentació, solució de problemes, coneixement professional, habilitats de recerca, resiliència, autogestió, intel·ligència social, treball en equip, gestió del temps, capacitat d'aprenentatge, ètica de treball, habilitats d'escriptura.

Jayasingam, Fujiwara i Thurasamy (2016) redueixen la llista a deu competències principals: 1. Treball en equip; 2. Resolució de problemes; 3. Comunicació; 4. Informació i tecnologia de les comunicacions (TIC); 5. Coneixement i aprenentatge; 6. Caràcter i personalitat; 7. Habilitat lingüística; 8. Lideratge; 9. Professionalitat; 10. Experiència.

Arnau, Marzo, Jariot i Sala (2013) identifiquen vuit grups de competències bàsiques d'*empleabilitat*: 1. Auto-organització; 2. Construcció del projecte educatiu-professional; 3. Presa de decisions i resolució de problemes; 4. Treball en equip; 5. Comunicació; 6. Perseverança; 7. Flexibilitat; 8. Responsabilitat i coresponsabilitat. A més, afegeixen que l'orientació sociolaboral ha de tenir en compte els aspectes que influeixen en la inserció d'una persona, amb l'objectiu de definir un objectiu professional adequat i per tal de donar suport per al manteniment de l'ocupació.

Van Der Heijde i Van Der Heijden (2006) sostenen el plantejament que l'*empleabilitat* és independent de la seva especialitat professional. Aborden la qüestió des d'un enfocament competencial, entenent l'*empleabilitat* com la contínua realització, adquisició o creació de treball mitjançant un ús òptim de les competències. En concret, distingeixen cinc competències que actuen com prerequisits de l'ocupabilitat. La primera competència, la denominen mestratge ocupacional (*occupational expertise*). La segona competència, la denominen anticipació i optimització (*anticipation and optimization*). La tercera competència, és la flexibilitat personal (*personal flexibility*). La quarta competència, és el sentit corporatiu (*corporate sense*). La cinquena i última competència d'aquest model d'ocupabilitat, és la que els seus autors anomenen equilibri (*balance*).

Dins d'aquesta perspectiva d'anàlisi de l'*empleabilitat* des d'un enfocament individual i competencial, és escaient fer referència al pensament de Fugate (2006) que defineix l'*empleabilitat* com a "disposició", una constel·lació de diferències individuals que predisposen als empleats a adaptar-se, proactivament, als canvis que experimenta el seu entorn laboral i la seva carrera professional. Els empleats, amb aquesta disposició, no només s'impliquen en els seus treballs per adaptar-se als canvis de l'entorn sinó que, també, de manera proactiva, creen i materialitzen noves oportunitats.

En la consideració del constructe d'*empleabilitat* com a disposició Fugate, Kinicki i Ashforth (2004) distingeixen cinc dimensions:

1. La primera dimensió és la resiliència laboral i de carrera (*work and career resilience*): implica en quina mesura una persona veu amb optimisme les seves oportunitats professionals, sent que té el control de la seva carrera, i que realitza contribucions valuoses en el seu treball.
2. La segona, l'obertura a canvis en el treball (*openness to changes at work*): la receptivitat d'una persona als canvis i la percepció que els canvis són, en general, positius.
3. La tercera és la proactivitat laboral i de carrera (*work and career proactivity*): la preocupació de la persona per estar al cas dels canvis que succeeixen en l'entorn que poden afectar la seva feina i les seves oportunitats de carrera, dins o fora de l'organització per a la qual treballa.
4. La quarta fa referència a la motivació de carrera (*career motivation*): porta a una persona a dissenyar plans i estratègies de desenvolupament i aprenentatge per assolir els seus objectius de carrera professional.
5. La cinquena es relaciona a la identitat laboral (*work identity*): en quina mesura una persona es defineix a si mateixa en termes d'un treball, d'una professió o d'un sector d'activitat econòmica.

Aquest vincle de la proactivitat com a competència bàsica per l'*empleabilitat* és defensat, també, per Guest i Rodrigues (2015), en la mesura que sostenen la hipòtesi de considerar que són els individus els que actuen com a agents lliures en el mercat laboral; el mateix empleat és qui té el timó sobre la seva inserció i el seu manteniment en el mercat laboral. En una línia de pensament similar, Pegg, Waldcock, Hendy i Lawton (2012) alerten que l'*empleabilitat* no suposa només el desenvolupament d'habilitats i

competències sinó que, a més, calen qualitats basades en valors, rigor i compromís intel·lectual.

La relació de l'*empleabilitat* amb els elements d'autoregulació proactiva i motivacional també queden recollits en el pensament de Coetzee (2014), que indica la importància del desenvolupament de recursos psicosocials, en referència a capacitats com motivació personal, flexibilitat, actitud proactiva, adaptabilitat i identitat de carrera, que ajuden a les persones a influir de manera efectiva en l'entorn i a regular el seu comportament. En definitiva, l'autogestió o autoregulació s'ubiquen com una faceta integral de l'*empleabilitat*.

En el marc conceptual de l'*empleabilitat*, des de la perspectiva individual que estem analitzant, és necessari fer esment de l'enfocament de l'*empleabilitat* com a percepció subjectiva de la mateixa (*Self-Perceived Employability*). Rothwell i Arnold (2007) assenyalen que, enfront del què consideren l'*empleabilitat* "objectiva", composta per una sèrie de qualitats de la persona -competències, actituds, capital social, entre altres, en la literatura científica es dóna cada vegada més importància al terme d'*empleabilitat* "subjectiva", consistent en la valoració que la persona fa de la seva pròpia *empleabilitat*. Els autors indiquen la influència que aquesta percepció té en la capacitat de la persona de capturar les oportunitats d'ocupació que sorgeixen en el seu entorn. Aquesta *empleabilitat* subjectiva, coneguda per les sigles en anglès SPE (*Self Perceived Employability*), fa referència a com la persona interpreta les seves opcions d'ocupació. En aquest sentit, Rothwell i Arnold (2007) argumenten que aquesta interpretació condiona la capacitat de la persona de navegar i explorar un escenari on el treball és flexible i incert, ja que és la percepció de la realitat, més que la realitat mateixa, el que afecta el comportament, els sentiments i els pensaments de la persona davant la incertesa. Rothwell i Rothwell (2017) se centren en la perspectiva de l'autopercepció de



*l'empleabilitat*, o com els graduats i els individus poden fer una avaluació de la seva pròpia carrera potencial en el futur. Wang, Zheng, Huang i Chen (2018) examinen quin és l'efecte de la inseguretats laboral i les respostes dels empleats en relació a la seva percepció de *l'empleabilitat* i es posicionen, explícitament, en la definició de *l'empleabilitat* proposada per Berntson i Marklund (2007), que entenen el constructe com la percepció individual de les possibilitats d'aconseguir un nou lloc de treball.

Vanhercke, Cuyper, Peeters i Witte (2014) consideren que la percepció de ser (o no ser) *empleable* afecta la forma en què una persona se sent i reacciona respecte a les seves oportunitats de carrera. La percepció de ser competent proporciona a la persona confiança per iniciar un procés de recerca de feina o abordar un canvi professional, mentre que algú que sent que tindrà dificultats per trobar una nova feina pot decidir no actuar tot i que estigui desitjant canviar de feina.

Olmos i Mas (2017), seguint la línia argumental de molts autors (Gamboa et al., 2007; Hernández-Fernaud et al., 2011; McArdle, Waters, Briscoe i Hall, 2007; Rothwell, Herbert i Rothwell, 2007; Silla et al., 2009; Taberner et al., 2010), indiquen la necessitat d'incorporar a l'estudi objectiu de *l'empleabilitat*, la seva dimensió més subjectiva, a través de l'anàlisi de les percepcions que els altres i un mateix posseeixen al respecte, ja que aquestes condicionen i determinen la conducta d'una persona, la seva capacitat per reaccionar davant de diferents contextos i per adaptar-se als mateixos.

Respecte a les causes d'aquesta percepció d'*empleabilitat*, en ella influeixen tant factors situacionals com a factors individuals (Eggenhofer-Rehart et al., 2016). Entre aquests últims, un dels antecedents principals de l'autopercepció d'*empleabilitat* és l'autoeficàcia, un factor que forma part del capital psicològic de l'individu i que influeix en el seu acompliment. En aquesta línia, resulta idoni citar l'estudi d'Hernández, Ramos,

Negrín, Ruiz i Hernández (2011) sobre *empleabilitat* percebuda, autoeficàcia i recerca de feina. Els investigadors conclouen que l'*empleabilitat* s'ha convertit en un aspecte cabdal tant per a la incorporació al mercat laboral com per a la permanència en el mateix. En definitiva, l'*empleabilitat* suposa l'autopercepció d'un conjunt de competències, habilitats i recursos socials que milloren les oportunitats per trobar feina. Seguint en la línia de vincular l'*empleabilitat* amb l'autopercepció subjectiva, és interessant ressaltar la recerca recent de Gedye i Beaumon (2018). Els autors quan preguntaven als estudiants universitaris “Què significa l'*empleabilitat* per a vostè?”, aquests generaven dos tipus de resposta diferenciades. D'una banda, la de considerar que l'*empleabilitat* era la percepció del propi sol·licitant de feina sobre si mateix, en quant a la percepció de les seves pròpies capacitats per assolir una ocupació. De l'altra, en sentit contrari, la de centrar l'*empleabilitat* en la percepció que té l'ocupador sobre la competència de la persona sol·licitant de feina.

Finalment, Jackson i Wilton (2017) se centren en les dimensions individuals de l'*empleabilitat* percebuda i exploren les percepcions que tenen els titulats universitaris sobre l'*empleabilitat* i com està associada o influenciada per les competències de gestió de carrera, les pràctiques professionals i les pròpies característiques individuals.

### 1.3. Enfocament estructural de l'*empleabilitat*

En l'apartat anterior hem recollit la influència i el pes determinant dels factors individuals i competencials en el concepte d'*empleabilitat*. En aquest punt, recollim les fonamentacions teòriques que, en canvi, situen l'enfocament conceptual d'*empleabilitat*, en elements externs a l'individu. Es tracta de la relació directa del constructe amb aspectes estructurals o contextuais del mercat laboral, de la demanda d'ocupació i, fins i tot, de la influència de certes variables sociodemogràfiques.

Alguns autors, com De Grip i Zwich (2005), fan referència al concepte d'*empleabilitat* externa, que determinaria el nivell de competitivitat d'un treballador en el mercat laboral i, a la vegada, la capacitat per canviar o adequar-se a un altre lloc de treball o empresa. El focus, com veiem, s'instal·la en el costat de la demanda del mercat.

Aquesta dependència, d'una major o menor *empleabilitat* de l'individu en funció de la demanda del mercat, també queda manifesta en el pensament de Wiittekind, Raeder i Grote (2010) quan indiquen que el sector d'activitat en el mercat laboral és una variable que influeix en l'*empleabilitat*. En conseqüència, les persones que treballen en sectors que es troben a l'alça es perceben amb majors possibilitats de trobar una nova feina. Aprofundint en aquesta dimensió, Pérez i Betzabeth (2012) consideren que el concepte d'*empleabilitat* inclou tot allò relacionat amb el context i amb dinàmiques polítiques, econòmiques i demogràfiques. En concret, destaquen l'efecte que tenen les característiques del mercat laboral i el nombre d'ofertes i demandes en una, major o menor, *empleabilitat*.

McQuaid i Lindsay (2005) enumeren detalladament els factors de demanda que influeixen a l'*empleabilitat*, entre els quals, hi inclouen el nivell i la naturalesa de les demandes de feina, els problemes de localització, la centralitat o llunyania dels mercats

de treball en relació als centres d'ocupació i els nivells de competència per als llocs de treball. També, fan referència als factors macroeconòmics, com ara l'estabilitat macroeconòmica, el nivell i la naturalesa de la demanda de treball dins de l'economia nacional i altres factors característics de les places d'ocupació vacants, tals com la remuneració, les condicions de treball, les hores de treball, la tipologia de torns de treball, les oportunitats de progressió, la dedicació a temps parcial o el fet que la feina sigui temporal. Els factors de reclutament i contractació també són considerats rellevants, incloent-hi la contractació formal dels empresaris i el procediment de selecció i els requisits generals de selecció, la discriminació empresarial o la forma i extensió de l'ús de xarxes informals per part dels empresaris. En aquests factors estructurals o contextuals que poden condicionar *l'empleabilitat* hi situen, alhora, factors de política d'ocupació, serveis i tecnologies vinculades a la informació, comunicació, assessorament, la credibilitat entre empresaris i demandants d'ocupació, els incentius dins del sistema de beneficis fiscals i les mesures per facilitar la transició del món formatiu al món laboral.

Helyer i Lee (2014) esmenten, també, que *l'empleabilitat* es pot veure afectada per una sèrie de factors que afecten el nombre real i els tipus de feines disponibles per als graduats. Precisen, com a exemples, la recessió global, l'atur juvenil i el creixent nombre d'estudiants que entren en l'Educació Superior. Wilton (2014) insisteix en la importància de comprovar i explorar *l'empleabilitat* tenint en compte el context socioeconòmic més ampli.

Un altre factor extern d'*empleabilitat*, de naturalesa estructural i desvinculat de la voluntat individual o personal, és la rellevància que poden tenir les variables sociodemogràfiques. Així ho assenyala Clarke (2018), constatant que alguns autors fan referència explícita a la importància i al paper determinant de les variables

sociodemogràfiques en les possibilitats d'*empleabilitat*, per sobre de l'efecte dels mateixos atributs individuals o competències personals. La tesi de l'autor es basa en el fet que considera que hi ha molt poca evidència que aquests atributs individuals tinguin un impacte directe sobre l'èxit de l'ocupació dels universitaris. En canvi, factors com la classe social, el sexe, l'origen ètnic, les xarxes socials de contacte i el prestigi o status d'una universitat, són més substancials per als resultats en la cerca de llocs de treball (Mason, Williams i Cranmer 2003, Okay-Somerville, Scholarios 2015, Tomlinson, 2017). En una línia argumental similar, les investigacions de Tinashe i Chinyamurindi (2018) determinen la influència de les variables sociodemogràfiques en l'*empleabilitat*. En concret, comproven que un estat socioeconòmic pobre, un sistema educatiu deficient, problemes curriculars, una equivocada elecció de la institució d'educació superior i, finalment, les connexions socials deficientes a les quals pertany l'estudiant, poden influir en una menor *empleabilitat*.

Insistent en la vinculació del concepte d'*empleabilitat* en variables externes i contextuals, cal citar el corrent de pensament que, de forma més directa o indirecta, situa l'*empleabilitat* com l'encaix a un lloc de treball o, simplement, com la consecució d'una feina. En certa manera, es tracta de considerar l'*empleabilitat* gairebé com a sinònim d'inserció laboral. En conseqüència, en aquest punt, fem esment d'autors que consideren l'*empleabilitat* com el moment de trobada entre oferta i demanda, és a dir, gairebé com a sinònim d'inserció. En aquesta línia conceptual, García Manjón (2009) indica que significa el grau d'atracció que un individu té per al mercat de treball al llarg del temps i que es materialitza en la valoració de l'aportació de valor que aquest realitza a l'ocupador o a la societat en el seu conjunt. En una perspectiva similar es manifesten Forrier, De Cuyper y Akkermans (2018), en el sentit de considerar l'*empleabilitat* com

un actiu individual però, sobretot, com el fet d'assolir un lloc de treball en el mercat laboral.

Gamboa, Gracia, Ripoll i Peiró. (2007) conceptualitzen l'*empleabilitat* com la percepció de l'individu sobre les oportunitats que té d'aconseguir una feina de la seva preferència o una millora de la feina que exerceix, tenint en compte que aquestes oportunitats dependran, a més de les seves característiques i conductes, dels factors contextuals que el rodegin. La visió centrada a vincular l'*empleabilitat* amb l'assoliment d'una ocupació és compartida per Forrier, Verbruggen, i De Cuyper (2015). Aquesta possibilitat s'interpreta de manera centrada en la persona, com la capacitat de l'individu per obtenir i conservar el treball (Berntson, Sverke, & Marklund, 2006). L'*empleabilitat*, segons Finn (2000) es refereix, fonamentalment, a l'habilitat per a ser seleccionat i contractat.

Volem destacar el posicionament teòric de Bisquerra (1992), el qual afirma que la inserció laboral constitueix un punt de trobada efectiva entre l'*empleabilitat* i l'ocupabilitat. Per l'autor, l'*empleabilitat* es refereix a la probabilitat d'inserció laboral dependent de les característiques que presenten les persones que busquen ocupació. L'ocupabilitat, en canvi, fa referència a la possibilitat d'inserció laboral, dependent de les oportunitats que presenta el mercat de treball. Per tant, la primera se centra en la persona i depèn de l'aprenentatge i, la segona, depèn del context. A tall de síntesi, seguint aquest postulat, podríem concloure que allò que l'autor anomena *empleabilitat* s'ajustaria al concepte d'*empleabilitat* individual i allò que anomena ocupabilitat correspondria a l'*empleabilitat* estructural.

Rich (2015) insisteix en aquest plantejament i destaca la importància de distingir entre l'ocupació (mercat laboral) i l'*empleabilitat* (habilitats i formació). Compartim aquest enfocament que planteja la necessitat de diferenciar ambdós conceptes, l'*empleabilitat*,

relacionada a les dimensions personals i individuals, i l'ocupabilitat, vinculada a factors de naturalesa estructural, contextual i de mercat laboral.

#### **1.4. Enfocament holístic de l'empleabilitat**

En els dos apartats precedents d'aquest capítol s'ha analitzat el concepte d'*empleabilitat*. En primer lloc, s'ha treballat el constructe des de la perspectiva individual del concepte i, en segon lloc, des de la perspectiva estructural. Com hem vist anteriorment, i tal com asseveraven Evans, Nathan i Simmonds (1999), l'*empleabilitat* pot ser concebuda des del costat de la demanda que considera factors de context i altres externs a l'individu, o bé des del costat de l'oferta que se centra en atributs personals. L'objectiu d'aquest epígraf és constatar els models teòrics que poden considerar-se de naturalesa holística i que integren ambdues perspectives.

Pel que fa a l'*empleabilitat*, Suárez (2014) conclou que és un constructe complex, dinàmic i vinculat a factors interns i externs a l'individu, que fan que l'*empleabilitat* hagi de ser considerada com a responsabilitat compartida entre individus, governs, organitzacions i institucions educatives. La proposició majoritàriament acceptada pels autors és que l'*empleabilitat* es recolza en una sèrie d'atributs que inclouen tant coneixements i habilitats, com a atributs en la gestió de la carrera i recerca de feina. Encara que, també, s'han de tenir en compte una sèrie de dimensions o factors -tant interns com externs a l'individu que afecten l'*empleabilitat*. Hi ha múltiples factors que influeixen sobre l'*empleabilitat*, considerem que aquesta ha de ser entesa com una responsabilitat compartida per part de l'individu, les universitats, les empreses i els governs.

Clarke i Patrickson (2008) defensen la naturalesa integradora del concepte. Afirmen que s'espera que els individus assumeixin la responsabilitat principal de la seva *empleabilitat* en lloc de dependre de l'organització per dirigir i mantenir les seves carreres. No obstant això, també, indiquen que les organitzacions tenen una quota de responsabilitat en desenvolupar-la. Per molt que la persona en tingui un paper actiu transcendental, l'*empleabilitat* ha de ser una responsabilitat compartida entre l'ocupador i l'empleat.

Linares, González, Zúcares i Córdoba (2018), des d'una perspectiva que aquests autors anomenen bioecològica, consideren que l'*empleabilitat* és el resultat de factors personals i contextuals, la combinació de les característiques individuals i els processos de l'entorn. Amb aquest model, considerem l'ocupabilitat com una meta-competència personal (primer element substancial), però, al mateix temps, una construcció social.

Un altre plantejament holístic i integrat és el que proposa Holmes (2013). L'autor distingeix entre tres elements vinculats a l'*empleabilitat* de les persones graduades universitàries: en primer lloc, el que anomena possessió, referida al capital humà; en segon lloc, la posició, entesa com a capital social i, per últim, el procés, relacionat amb l'autogestió professional. Dins el capital humà inclou les habilitats, competències i experiència professional. Dins el capital social, hi situa la xarxa de relacions, personals, la classe social i el rànquing de la universitat on s'han cursat els estudis. Finalment, dins l'autogestió professional, fa referència a l'habilitat per construir el propi desenvolupament de la carrera professional.

Alguns autors defensen el concepte d'*empleabilitat* sostenible (Van der Klink, Bültmann, Burdorf, Schaufeli, Zijlstra, Abma, Brouwer, Van der Wilt, 2016), que significa que, al llarg de la seva vida laboral, els treballadors poden aconseguir



oportunitats tangibles en forma d'un conjunt de capacitats. També, que gaudeixen de les condicions necessàries que els permeten per fer una valuosa contribució a través del seu treball, ara i en el futur, tot salvaguardant la seva salut i benestar. Aquest fet requereix, d'una banda, d'un context de treball que facilita això i, de l'altra, d'una actitud i de la motivació per aprofitar aquestes oportunitats. Seguint en aquesta perspectiva, Le Blanc, Van der Heijden i Van Vuuren (2017) es basen en l'enfocament d'*empleabilitat* sostenible de Fleuren et al. (2016) que es sustenta en les dimensions d'*Ability-Motivation-Opportunity* (AMO). El model incorpora tres indicadors al concepte d'*empleabilitat*: les habilitats i la motivació, de naturalesa individual, i l'oportunitat de continuar treballant, referida a aspectes de caràcter més estructural o contextual.

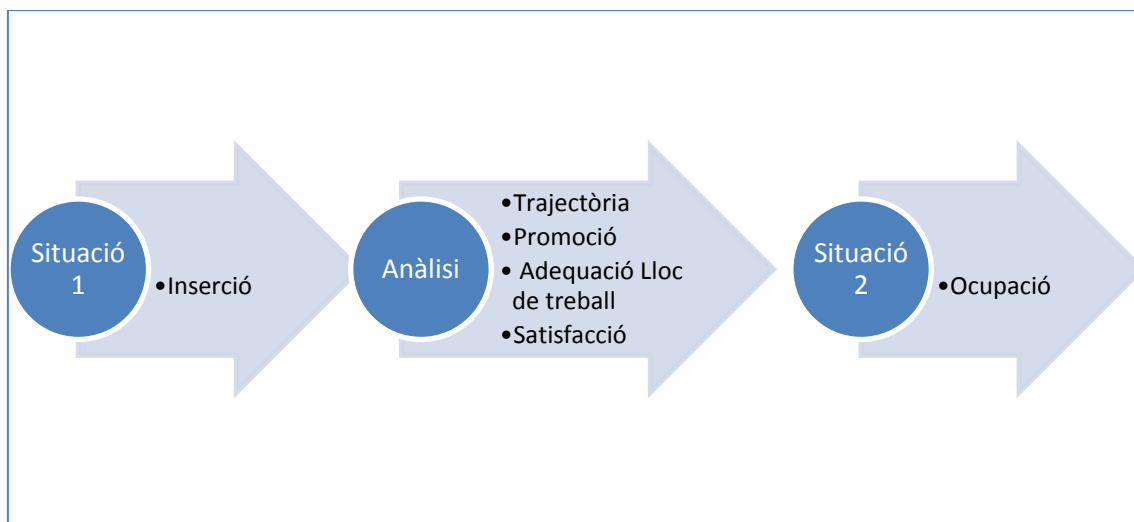
Una conceptualització que destaca per la seva amplitud i naturalesa holística és la de Clarke (2018), que proposa un model integrat i, àmpliament, inclusiu del concepte d'*empleabilitat*. Respecte al concepte d'*empleabilitat*, l'autor considera que les investigacions i recerques, majoritàriament, s'han centrat en aspectes del capital humà, com ara els coneixements, les habilitats i els processos mitjançant els quals es poden adquirir i millorar. En canvi, altres visions més àmplies de l'*empleabilitat* tendeixen a centrar-se en variables individuals, com ara la personalitat, les actituds i els comportaments relacionats amb la carrera i, també, en les variables del mercat laboral i de l'estat de l'ocupació en un moment determinat. El què es proposa l'autor és unir els conceptes existents en la literatura científica en un nou model integrat, amb la finalitat de poder contribuir a comprendre els factors individuals, institucionals i contextuais que influeixen en l'ocupabilitat i en la trajectòria professional dels graduats. El model ajuda, també, a identificar àrees de responsabilitat individual, per a estudiants i graduats, i les àrees de col·laboració potencial entre universitats, ocupadors i grups empresarials.

El model integrador identifica sis dimensions que actuen i poden condicionar l'*empleabilitat* dels graduats, que són: la primera, el capital humà; la segona, el capital social; la tercera, el comportament individual; la quarta, els atributs individuals; la cinquena, la percepció d'*empleabilitat* i, per últim, el mercat laboral com a sisena dimensió. En primer lloc, el capital humà que fa referència a les habilitats, competències i experiència professional. Una segona dimensió és l'anomenada capital social, és a dir, les xarxes personals, classe social i el rànquing de la universitat. Un tercer factor és el comportament individual, que es materialitza en l'autogestió i les habilitats de construcció de la carrera professional. Una quarta dimensió són els atributs individuals, conformats per variables de personalitat, adaptabilitat i flexibilitat. En cinquè lloc, cal comptar amb la percepció d'*empleabilitat*, referida a l'autopercepció individual i, al mateix temps, a la percepció dels ocupadors. Per últim, el mercat laboral esdevé el sisè condicionant de l'*empleabilitat*, quant a la influència dels factors de demanda i de les variables pròpies del mercat laboral. En definitiva, aquesta visió holística i multidimensional de l'*empleabilitat* queda constatada en la definició que proposen Guilbert, Bernaud, Gouvernet i Rossier (2016). L'*empleabilitat* és concebuda com la possibilitat d'accedir a una feina adequada o continuar treballant, resultant de les interaccions dinàmiques i evolutives entre les polítiques governamentals i educatives, l'estratègia organitzativa, les característiques individuals i el context social, econòmic, cultural i tecnològic.

## CAPÍTOL 2: Conceptes vinculats a la inserció i promoció professional

El trànsit que es produeix entre la finalització d'uns estudis universitaris i l'entrada al mercat laboral esdevé un element substancial per als titulats universitaris. De fet, entre altres objectius i finalitats personals, els estudiants vinculen la culminació dels seus estudis a l'increment d'opcions d'assolir una entrada a l'exercici de la professió. En aquesta línia, García Montalvo (2005) indica que la proporció de joves que transita de l'educació secundària a la universitat supera el 50% i, en el mateix estudi, ells mateixos assenyalen en un 71% que el motiu fonamental per fer estudis universitaris era la millora de les seves perspectives laborals i professionals.

La finalitat d'aquest capítol és recollir i sintetitzar aquells conceptes explicatius teòrics que estan vinculats en el procés d'entrada al mercat laboral i en la futura trajectòria professional durant un període temporal posterior. El quadre que adjuntem té com a objectiu situar els elements conceptuals que s'abordaran en les següents línies.



Font: Elaboració pròpia.

Figura 3: Concepte de trajectòria professional

La seqüència discursiva en l'explicació dels conceptes relacionats amb l'*empleabilitat* s'organitza de la forma següent. En primer lloc, s'aborda el concepte d'inserció com la primera etapa en la qual una persona titulada assoleix un lloc de treball, una vegada ha finalitzat els estudis universitaris. En segon lloc, s'analitza el concepte de trajectòria professional que pot clarificar-nos el tipus d'itinerari que es descriu en l'evolució de la persona dins del mercat laboral. Per últim, s'analitza el concepte de promoció professional i d'altres constructes associats (èxit, satisfacció laboral) amb l'objectiu de conèixer els fonaments teòrics associats a les dimensions que la investigació vincula al concepte de promoció professional.

### **2.1. El concepte d'inserció laboral**

El diccionari de la RAE (2018) indica que la paraula inserció prové del llatí *insertionis* i suposa “l'acció i efecte de insertar o inserir”. Si ens fixem en el verb insertar, veurem que significa “incloure o introduir quelcom en una altra cosa”. Per últim, el propi diccionari recull l'adjectiu laboral que vol dir “pertanyent o relatiu al mercat de treball, en l'aspecte econòmic, jurídic i social”. En conseqüència, la inserció laboral suposa l'acció d'incorporació de les persones al mercat laboral.

Com ja s'ha constatat en el primer capítol d'aquesta investigació, en moltes ocasions, la naturalesa tan holística i integradora del concepte *d'empleabilitat*, ha suposat que aquest concepte substituís o difuminés la presència actualitzada del concepte d'inserció. Segons Bisquerra (1992), la inserció laboral constitueix un punt de trobada efectiva entre l'*empleabilitat* i l'ocupabilitat. García-Blanco i Cárdenas-Sempértegui (2018) afirmen, també, que el terme *empleabilitat* està, estretament, relacionat amb el concepte d'inserció laboral.

En la literatura científica, el concepto d'inserció professional ens aboca a dues perspectives diferenciades. D'una banda, considerar la inserció com un fenomen puntual, com l'accés al mercat laboral i de l'altra, concebre la inserció com un procés que es prolonga en el temps i requereix una fase de consolidació. La primera perspectiva, la trobem recollida en diversos autors com Figuera i Bisquerra (1992) que consideren la inserció laboral com l'assoliment d'una feina en un moment determinat, és a dir, aconseguir un contracte laboral. El mateix Figuera (1996) afirma que la inserció es vincula al període entre la sortida del sistema escolar i l'obtenció de la primera feina. Segons García Blanco i Gutiérrez (1996) i Balseiro, Zárata, Matus, Balan, Sacristán, Garcia Cardona i Pérez Ruiz (2012) la inserció laboral és un concepte emprat, habitualment, per a referir-se al procés d'incorporació a l'activitat econòmica de l'individu. En la mateixa perspectiva interpretativa del concepte, Ventura (2005) situa la inserció laboral com la consecució d'una feina.

Des de la concepció de la inserció com a procés, Fournet (1993) assevera que la inserció laboral és un procés amb certa durada de temps quan afirma que parlar d'inserció no està referit a la simple descripció del període que separa la decisió d'entrar a la vida activa i la primera ocupació, sinó a la realització d'un projecte: la inserció no és un esdeveniment quasi instantani sinó un procés, més o menys, lent (Fournet, 1993). En aquesta línia, Vincens (1997) considera que per poder parlar d'inserció fa falta una situació, relativament, estable de permanència en l'ocupació per compte pròpia o compte aliena, de manera que s'aconsegueixi una autonomia econòmica amb una possibilitat alta de poder mantenir-la. Així mateix, Romero, Pérez, Vidal i Juez (2004), afegixen que s'ha de considerar la capacitat de saber mantenir-se laboralment per considerar una plena inserció. Segons els autors, la inserció laboral inclou tant la incorporació de la persona a un lloc de treball com el manteniment d'aquest. Dins de la

problemàtica de l'atur i de la inserció, cal tenir en compte dos factors, ja que, a més de la dificultat per trobar una feina, l'altre gran problema rau en la capacitat per mantenir-la.

Aquesta perspectiva de vincular la inserció laboral a una solidesa del lloc de treball assolit la sintetitza Mansuy (2001), quan considera la inserció com un procés dinàmic que es caracteritza pel trànsit del sistema educatiu a una activitat relativament estable dins el mercat de treball. En aquest mateix sentit interpretatiu, Trottier, Gauthier i Turcotte (2007) consideren que la inserció suposa aconseguir un lloc de treball que permeti a l'individu satisfer les seves necessitats, disposar de la suficiència i la independència financera amb la possibilitat de formar i mantenir projectes de vida a mitjà i llarg termini. En la mateixa línia conceptual se situa Rodríguez (2013), quan afirma que la inserció laboral és el procés d'incorporació a l'activitat econòmica dels individus, procés que no hauria de finalitzar amb l'assoliment de la feina, sinó que hauria de portar una situació d'estabilitat o permanència en l'ocupació obtinguda.

Caldria assenyalar, també, una diferència de matís substancial entre el concepte d'inserció laboral respecte al concepte d'inserció professional. Pérez Muñoz (2008) indica que la inserció laboral es refereix al procés que fa l'estudiant universitari una vegada surt de la universitat i aconsegueix una ocupació, que pot estar desvinculada dels continguts dels estudis realitzats. En canvi, la inserció professional es relaciona amb l'obtenció d'un lloc de treball vinculat, directament, amb els estudis que disposi de les condicions necessàries per al desenvolupament d'una carrera professional. En la mateixa línia conceptual, Casanovas (2006) considera que la inserció professional fa referència només al grup poblacional amb estudis de nivell superior i al·ludeix a l'espai que hi ha entre l'obtenció del títol que legitima una persona com a professional i el

desenvolupament del rol que delimita les seves activitats i responsabilitats professionals.

Per insistir en aquesta diferenciació conceptual, ens acollim a la definició dels mots “laboral” i “professional” que indica el Diccionari de la Llengua Catalana de l’Institut d’Estudis Catalans (2016), per discriminar el matís semàntic que suposa acompanyar ambdós adjectius a la paraula inserció: *Laboral: Relatiu o pertanyent al treball. Contracte laboral. Jornada laboral. Professional: Pertanyent a una professió, d’acord amb les regles i els deures d’una professió.*

En el context de la nostra investigació, ens adherim a la primera concepció de vincular la inserció al fet concret d’obtenir una feina. Així doncs, entenem el concepte d’inserció laboral com l’accés o entrada al mercat laboral, com l’assoliment d’un lloc de treball remunerat després de la finalització dels estudis, és a dir, considerar la inserció laboral com l’equivalència al fet afirmatiu d’estar treballant, o dit d’una altra manera, al fet constatable de la consecució d’una feina. Segons el nostre posicionament, a més, caldria tenir present dos elements a l’hora de considerar una inserció laboral. En primer lloc, el fenomen objectiu de la consecució de la feina i, en segon lloc, el moment temporal en què té lloc la inserció.

Respecte al fet de l’assoliment de la feina, hem d’entendre la inserció com la consecució d’un lloc de treball remunerat, més enllà d’altres variables determinants de la qualitat o solidesa de la feina, com l’existència o manca d’ajust amb els continguts dels estudis o disciplina professional, el salari o el tipus de contractació. En definitiva, el concepte d’inserció laboral no és, necessàriament, sinònim d’inserció en la professió, sinó l’entrada al mercat laboral amb l’exercici de qualsevol funció a canvi d’una contraprestació salarial.

És important el factor temporal tenint present que cal vincular la inserció a una primera entrada al mercat laboral, si considerem que la inserció s'associa a aquestes experiències professionals adscrites a un període temporal no excessivament llunyà a la finalització dels estudis. Per aquest motiu, en el cas que ens ocupa, interessava conèixer quina era la situació professional dels titulats en psicologia només sis mesos després de la finalització dels estudis. En una anàlisi de la inserció posterior, més enllà dels dotze o divuit mesos de la finalització dels estudis, és discutible considerar el fet d'estar treballant com un fenomen vinculat al concepte d'inserció, atès al temps excessiu transcorregut des de l'acabament de la titulació. En aquests supòsits, en lloc de parlar d'índex d'inserció, caldria considerar índex o taxa d'ocupació, és a dir, la proporció del nombre de persones que estan treballant en aquell moment respecte al total de les consultades. Com hem vist, el concepte d'inserció laboral sembla estar molt vinculat a la consecució d'un lloc de treball dins el mercat laboral tot just després d'haver finalitzat els seus estudis. En aquesta investigació, les dades de la primera consulta ens atorguen una informació substancial d'aquesta primera inserció laboral, per bé que l'anàlisi de les funcions desenvolupades per part dels titulats ens apropen, en virtut del seu grau d'adequació als estudis i a la professió de psicòleg, a identificar si existeix una inserció professional.

En un sentit ortodox, semblaria inadequat parlar d'índex d'inserció en el moment de la segona consulta si tenim present que, probablement, l'activitat professional que realitzen els graduats, majoritàriament, no correspon a la de la seva primera inserció. En conseqüència, s'ha considerat més escaient anomenar índex d'ocupació al percentatge que recull el gruix de graduats que estan treballant en el moment de la segona fase d'implementació de l'estudi longitudinal. En aquesta línia interpretativa, els estudis de l'Agència de Qualitat Universitària de Catalunya (AQU 2003, 2007, 2008, 2011, 2014 i



2017) i l'Institut Nacional d'Estadística (2016) atorguen la denominació taxa d'ocupació per a referir-se al percentatge de persones que en el moment que són consultades estan en situació activa dins del mercat laboral.

## **2.2. El concepte de trajectòria professional**

El diccionari de la RAE (2018) indica que el concepte de trajectòria prové del mot francès *trajectoire* i, entre altres accepcions, defineix la paraula trajectòria en els termes següents:

1. *Línia descrita en el pla o en l'espai d'un cos en moviment.*
2. *Curs que, al llarg del temps, segueix el comportament o el ser d'una persona, d'un grup social o d'una organització.*
3. *Meteor. Derrota o curs que segueix el cos d'un huracà o tempesta giratòria.*

El concepte de trajectòria és ampli i polièdric i ha estat emprat en disciplines diverses. Tal i com afirma Lera (2007), el vocable forma part de la física, de l'astronomia i de les ciències socials i humanes. En aquesta línia, Fournier i Racine (2014) indiquen que la noció de trajectòria inclou la idea de moviment en l'espai, com la corba descrita pel centre de gravetat d'un mòbil. Representa la balística com la corba del projectil expulsat de l'arma. Per l'astrònom, el camí és l'òrbita descrita pel cos celeste al voltant d'un eix o la carrera que es preveu que un cos descriu entre el punt d'origen i punt d'arribada.

Si ho adscriuim al context laboral, Rosenthal, Parabino i Prandin (2009) afirmen que són nombrosos els estudis que opten pel concepte de trajectòria per l'anàlisi d'un recorregut professional. En moltes ocasions, es dona per fet el significat del terme i s'associa a d'altres, com "mobilitat", "itinerari", "carrera", sense especificar els supòsits que es troben darrere. A més, el terme trajectòria és d'ampli espectre en la seva

aplicació. El concepte és utilitzat en projectes i àmbits de coneixement diversos, des de les matemàtiques fins a les ciències de la gestió, tant pel que fa a l'estratègia empresarial com a la gestió de Recursos Humans (Chabault, 2010). Tantmateix, a més de contextos diferenciats, Fimbel, Beaujolin i Pesqueux (2010), consideren que el constructe trajectòria s'aplica a nivells diversos, tant a escala individual, col·lectiva, grupal i empresarial. Segons l'autor, per a cada persona, per a cada grup, per a cada organització, la trajectòria representa l'orientació escollida per projectar els objectius explícits o implícits.

En l'àmbit de l'educació i del mercat laboral, el terme de trajectòria es refereix, a les diferents etapes que viu l'individu després de finalitzar la seva formació en una determinada professió, activitat laboral o ofici (Jiménez 2009). L'autora assenyala que les trajectòries laborals permeten conèixer a través dels actors, la forma en què es construeixen les activitats específiques que aquests realitzen, la ubicació física de l'ocupació, el paper de les institucions, les xarxes institucionals, els tipus d'ocupació, el destí que se li dona als ingressos, així com la forma en què els subjectes es recolzen en el capital social i cultural, i en les institucions que li proporcionen suport al procés d'ingrés al mercat de treball.

Pérez, Aldás, Peiró, Serrano, Mirvalles, Soler i Zaera (2018) defineixen el terme trajectòria d'inserció laboral com l'itinerari d'ocupacions exercides per un titulat en els anys posteriors a la seva graduació i com el conjunt de característiques d'aquestes.

Vargas (2000) descriu la trajectòria com la successió d'activitats de desenvolupament que impliquen una educació formal i informal, una formació i una experiència laboral idònies que condueixen a l'individu a llocs de més jerarquia. El mateix autor inclou la

noció grau de llibertat per a assenyalar la disposició seqüencial amb la qual es realitzen els moviments d'una carrera laboral, entesa aquesta com la història laboral que és comú a una porció de la força de treball i a una estructura de mercat dins de la qual es desenvolupen les vides laborals dels titulats.

Buontempo (2000) coincideix en estimar eixos significatius en les trajectòries laborals dos moments importants: l'inici de la trajectòria laboral (la primera ocupació) i la permanència en el mercat laboral. Assenyala que una trajectòria laboral pot tenir etapes d'estabilitat i d'inestabilitat que serveixen com a paràmetres per determinar si hi ha progrés o estancament en la professió, i si hi ha continuïtat o discontinuïtat en les trajectòries laborals.

L'elecció de carrera i la primera ocupació són determinants en el rumb inicial de la trajectòria. El recorregut laboral posterior i la permanència en l'ocupació són factors que, units a les decisions individuals l'individu i a factors externs, condueixen a diferents trajectes ocupacionals i laborals de més o menys èxit professional (Jiménez, 2009). En certa manera, podríem entendre el concepte de trajectòria com a recorregut vital. Seguint el pensament i la línia interpretativa d'Elder (1991) i Blanco (2001), el concepte de trajectòria es refereix a una línia de vida o carrera, que pot canviar i variar en direcció, grau i proporció. En relació a aquests canvis, Imdorf, Sacchi, Samuel i Shi (2018), assenyalen una tendència a la inestabilitat en les trajectòries professionals atès que, les circumstàncies del mercat de treball, fan que una ruta recta després de l'aprenentatge ja no sigui la norma. Els autors, a més, pronostiquen l'augment dels salts, siguin forçats o voluntaris, en la carrera professional.

Un informe de l'Agència de Qualitat Universitària (AQU, 2007) determina que el gruix dels itineraris de transició de la població universitària es pot categoritzar sota la

modalitat d'aproximació successiva, caracteritzada per expectatives altes d'inserció i temps prolongat en el seu assoliment.

Casal, citat a Martínez (2008), determina sis modalitats de transició al mercat laboral que a continuació es sintetitzen:

1. Trajectòries d'èxit precoç: les descriuen joves que defineixen expectatives de carrera professional o d'èxit, el que generalment pressuposa opcions de prolongació de la formació acadèmica amb resultats positius, o en el seu defecte, l'opció per a una inserció professional susceptible de millores graduals a partir de la formació contínua o la promoció interna ràpida.
2. Trajectòries obreres: les prefiguren, generalment, els joves orientats vers la cultura del treball manual i de baixa qualificació. Pressuposa la definició d'un horitzó social molt limitat quant a la formació reglada i una professionalització més en funció de les demandes de treball existents que no de les opcions personals d'elecció professional.
3. Trajectòries d'adscripció familiar: Aquesta modalitat, poc important en termes de quantitat, respon a una part del sistema productiu espanyol, les empreses o explotacions familiars en sectors diversos. Encara que en clara recessió, aquesta modalitat continua present en petits comerços, treballadors autònoms i empreses familiars. L'herència patrimonial cap a l'hereu ha estat una de les seves claus, sobretot a Catalunya.
4. Trajectòries d'aproximació successiva: Es tracta d'una modalitat definida per altes expectatives de millora social i professional (titulacions universitàries, principalment) en un context on les opcions són àmplies i el marge d'error és més aviat alt. És una modalitat de transició dominada pel tanteig i l'assaig-

error que implica, necessàriament, un retràs important en l'assoliment de fites en la carrera professional i en l'emancipació familiar.

5. Trajectòries de precarietat: Aquesta modalitat està definida per un itinerari de resultats, escassament positius i constructius respecte al mercat de treball que es concreten en situacions d'atur intermitent, alta rotació laboral i subocupació. La diferència amb la modalitat d'aproximació successiva es constata en el fet que no resulta constructiva des del punt de vista de la transició professional (múltiples canvis de feina que es tradueixen en un currículum professional dispers).
6. Trajectòries de bloqueig o desestructuració: Identifiquen itineraris d'inserció que anuncien situacions reals o molt pròximes de bloqueig en la construcció de la transició professional i l'emancipació familiar. Generalment, les expectatives són baixes i les trajectòries de formació escolar són curtes, caòtiques i amb certificacions negatives.

Cal constatar que el propi Casal (2000) afirma que a partir dels estudis longitudinals, que és la línia metodològica que segueix aquesta tesi, es poden, entre altres, identificar els itineraris seguits pels joves en l'àmbit de la feina i en el seu posicionament en el mercat de treball.

En síntesi, una anàlisi completa de la trajectòria professional d'una persona abastaria tot el seguit de llocs de treball, activitats i funcions desenvolupades al llarg de la seva vida professional, des del moment de la primera entrada al mercat laboral fins al moment de la seva sortida definitiva. Cal recordar, que en el supòsit d'aquesta recerca, l'anàlisi de la trajectòria professional dels titulats de Psicologia s'adscriu a un espai temporal delimitat: Els cinc anys posteriors a la finalització dels seus estudis.

### 2.3. Promoció i desenvolupament professional

En la introducció d'aquesta investigació apuntàvem un tercer objectiu fonamental: conèixer el grau de promoció i desenvolupament professional dels titulats consultats. Si cerquem l'origen del concepte, el diccionari de la *Real Academia Española* (RAE, 2018) indica que es tracta d'una paraula que prové del llatí *promotio* i estableix els significats semàntics següents:

1. *Acció i efecte de promoure*
2. *Conjunt dels individus que al mateix temps han obtingut un grau o ocupació, principalment en els cossos d'escala tancada.*
3. *Elevació o millora de les condicions de vida, de productivitat, intel·lectuals, etc.*
4. *Conjunt d'activitats amb l'objectiu de donar a conèixer quelcom o incrementar les seves vendes.*

Si ens acollim a la definició que recull el Gran Diccionari de la Llengua Catalana (Diccionari.cat, 2018) el concepte de promoció es vincula a termes com impuls o elevació que ens acosten a percebre la promoció professional com el resultat de la millora, o increment de les responsabilitats associades a les funcions principals d'un lloc de treball.

La mateixa Constitució Espanyola (1978) en el títol I sobre drets i deures fonamentals es refereix explícitament a la promoció professional en l'article 35.1: "*Tots els espanyols tenen el deure de treballar i el dret al treball, a la lliure elecció de professió o ofici, a la promoció a través del treball i a una remuneració suficient per satisfer les seves necessitats i les de la seva família, sense que en cap cas es pugui fer discriminació per raó de sexe*".

L'article 25 de L'Estatut d'Autonomia de Catalunya (2016) també recull una referència a la promoció professional. En concret, el primer apartat de l'article citat indica “*els treballadors tenen dret a formar-se i promoure's professionalment i a accedir de manera gratuïta als serveis públics d'ocupació*”.

Aquesta vinculació del concepte de promoció a l'ascens o millora en el món laboral queda constatada en l'article 24 de l'Estatut de Treballadors (2015):

*1. Els ascensos dins el sistema de classificació professional s'han de produir d'acord amb el que s'estableixi en conveni o, si no n'hi ha, per acord col·lectiu entre l'empresa i els representants dels treballadors. En tot cas, els ascensos es produiran tenint en compte la formació, mèrits, antiguitat del treballador, així com les facultats organitzatives de l'empresari.*

*2. Els ascensos i la promoció professional a l'empresa s'ajustaran a criteris i sistemes que tinguin com a objectiu garantir l'absència de discriminació directa o indirecta entre dones i homes, i pot establir mesures d'acció positiva dirigides a eliminar o compensar situacions de discriminació.*

Això no obstant, no trobem una definició clara i acurada del concepte de “promoció professional” en la literatura científica, per bé que molt sovint una bona colla d'autors s'ha centrat en l'estudi de constructes, altament relacionats amb el concepte de promoció com desenvolupament professional, trajectòria professional o, fins i tot, èxit professional, satisfacció professional, molt vinculats a la percepció de millora de múltiples variables professionals. De totes maneres, podem corroborar el vincle entre la promoció professional i els conceptes d'èxit i satisfacció laboral. Respecte al significat del vocable “èxit”, Arthur, Khapova i Wilderon (2005) proposen dos conceptes d'èxit: subjectiu i objectiu, a partir de dues accepcions d'èxit del Diccionari Oxford: a) “*the*

*attainment of an object according to one's desire*<sup>4</sup>, que suggereix un enfocament personal (èxit subjectiu) i b) “*the prosperous achievement of something attempted*”<sup>5</sup>, que implica una forma d'èxit que depèn de les comparacions socials (èxit objectiu). Si ens referim a l'èxit professional, Heslin (2005) recull la diferència teòrica entre èxit professional objectiu i èxit professional subjectiu que ja havia establert Hugues el 1958. Aquest autor, defineix, en primer lloc, l'èxit professional objectiu a partir de resultats verificables, com són: la remuneració, les promocions i l'estatus ocupacional, uns indicadors que per molt temps han estat considerats com a signes d'èxit professional en moltes societats. En canvi, en segon lloc, afirma que l'èxit professional subjectiu és determinat per la persona com a resultat de la seva experiència en l'exercici de la seva carrera professional.

Segons Mora (2008) la dimensió objectiva es pot definir com el conjunt d'indicadors quantificables que defineixen la situació laboral de l'individu. Habitualment, s'han emprat indicadors com el salari i la posició en l'escala jeràrquica de l'organització. L'autor assenyala, també, que resulta adequat analitzar indicadors com la durada del període de recerca de la primera feina (Schomburg, 2007), la mobilitat de l'ocupació, el tipus de contracte, l'ajust entre l'educació rebuda i l'ocupació (Allen i de Weert, 2007; Teichler i Schomburg, 2007) o els beneficis no monetaris (O'Shea, Betsinger i King, 1999), entenent com a tals tant els béns i serveis que rep l'individu per la seva condició d'empleat i que són finançats per l'ocupador com, per exemple, les condicions laborals relatives a l'entorn de treball. Al mateix temps, Mora indica que la dimensió subjectiva es defineix com la concepció i l'avaluació individual de la carrera professional. En aquesta línia, tot un seguit d'estudis en relació a l'èxit professional utilitza la satisfacció laboral com a indicador més adequat (Mora, García Aracil i Vila 2007).

---

<sup>4</sup> L'assoliment d'un objecte d'acord amb el nostre desig (traducció nostra).

<sup>5</sup> L'assoliment pròsper d'alguna cosa que s'ha intentat (traducció nostra)



Respecte al concepte de satisfacció, Locke (1976) estableix que la satisfacció laboral esdevé l'estat emocional positiu resultant de la percepció subjectiva de les experiències laborals de l'individu. Al mateix temps, determina una sèrie de variables vinculades al concepte de satisfacció que detallem a continuació:

1. Satisfacció amb el treball: interès intrínsec en el treball, la varietat, les oportunitats d'aprenentatge, la dificultat, la quantitat de treball, les possibilitats d'èxit o el control sobre els mètodes.
2. Satisfacció amb el salari: valoració de l'aspecte quantitatiu del salari, l'equitat respecte al mateix o al mètode de distribució.
3. Satisfacció amb les promocions: el concepte de promoció s'entén aquí com les possibilitats d'ascens, les oportunitats de formació o la base a partir de la qual es produeix la millora.
4. Satisfacció amb el reconeixement: inclou els elogis per a la realització del treball, les crítiques, la congruència amb la pròpia percepció.
5. Satisfacció amb els beneficis: referides a pensions, assegurances mèdiques, vacances, primes.
6. Satisfacció amb les condicions de treball: horari, descansos, temperatura, disseny del lloc de treball.

Robbins (1998) vincula la satisfacció amb el lloc de treball com l'actitud general de l'individu cap a la seva feina. Una persona amb un alt nivell de satisfacció amb el seu lloc té actituds positives envers el propi lloc; una persona que està insatisfeta amb el seu lloc de treball té actituds negatives envers ell. Per aquest motiu, no és agosarat considerar l'existència d'una correlació entre satisfacció laboral i promoció professional en el sentit abans descrit.

Segons George i Jones (2008), la satisfacció laboral és el conjunt de sentiments i creences que tenen les persones sobre el seu treball actual. Aquesta satisfacció pot ser respecte al seu lloc de treball, sobre el tipus de feina que desenvolupa, sobre els seus companys de feina, sobre els caps i els subordinats i sobre la retribució.

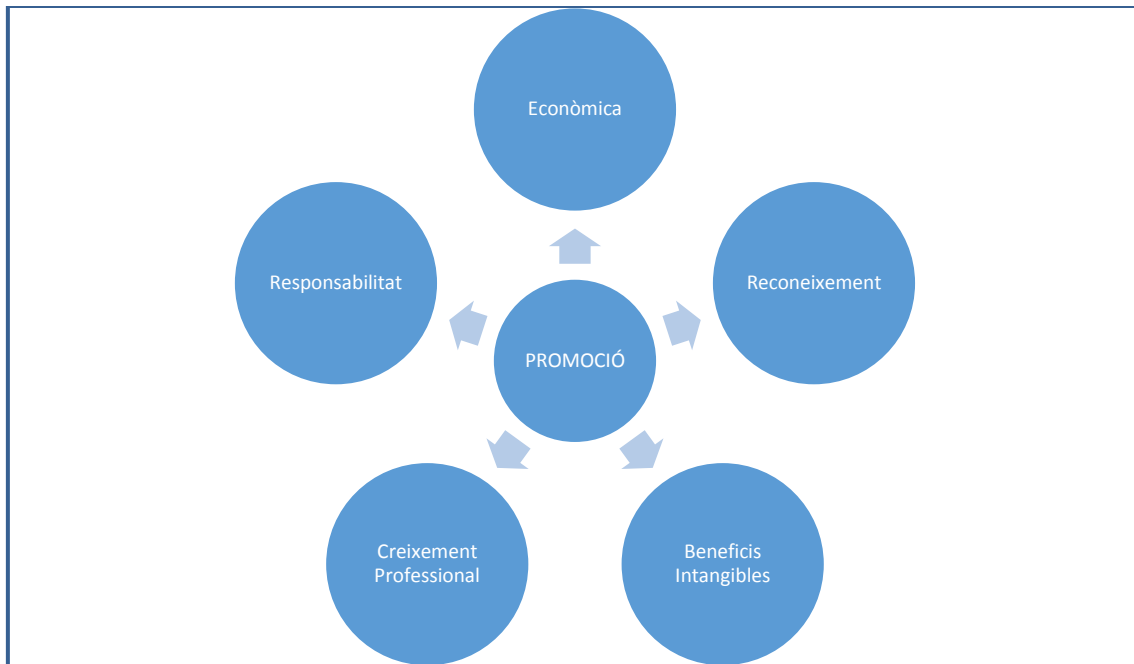
La satisfacció laboral, també, pot considerar-se com un ingredient clau relacionat amb el reconeixement a l'empresa, la promoció i d'altres objectius que porten a una sensació d'assolir les necessitats desitjades (Kaliski 2007). Afegint un altre matís interpretatiu, Statt (2004) defineix la satisfacció en el treball com el grau en el qual un treballador està content amb les recompenses que obté del seu treball, particularment, en termes de motivació intrínseca.

El terme "satisfacció laboral" es refereix a les actituds i els sentiments que les persones tenen sobre el seu treball, és a dir, que les actituds favorables cap al treball indiquen la satisfacció laboral; les actituds negatives i desfavorables cap al treball indiquen insatisfacció laboral (Armstrong, 2006). Antón (2009), també, insisteix en els elements perceptius individuals vinculats al concepte quan indica que la satisfacció amb el treball es refereix a la valoració que fa el treballador del seu lloc de treball, i és una resposta emocional als esdeveniments que experimenten en l'organització.

En el si de la nostra investigació, es pregunta als participants quin és el seu grau de satisfacció amb la feina que desenvolupen cinc anys després de la finalització dels estudis. La resposta a la qüestió, que es basa en la percepció directa que tenien els titulats en el moment de la consulta, ens apropa a la tesi principal de Mullins (2005), que considera la satisfacció com a resultat de la percepció de si la feina permet assolir les necessitats tant materials com psicològiques.

Anaya i López Martín (2015) indiquen que la satisfacció laboral, en la literatura científica, s'entén com una relació afectiva al treball o com un estat emocional derivat de l'avaluació del propi treball, és a dir, es refereix a com la gent se sent en relació amb la seva activitat laboral o amb els diferents aspectes de la seva feina. La promoció professional, també, pot vincular-se a la percepció de millora de tot un seguit de beneficis no tangibles, més enllà de la remuneració pecuniària. La recerca de Soler (2015) incideix sobre la importància del salari emocional en l'equilibri entre la vida professional i personal. Cal destacar que entre els beneficis més valorats o sol·licitats, per part dels treballadors, estan les millores i flexibilitats que s'ofereixen en el temps de treball i els beneficis socials directes, entre els quals es mencionen les assegurances mèdiques, les assegurances d'accidents, els plans de pensions i els tiquets restaurant.

Aquests referents teòrics respecte als conceptes de promoció, èxit professional i satisfacció laboral han estat crucials per determinar quines dimensions del concepte de promoció professional eren objecte de consulta i anàlisi en la nostra investigació. Finalment, l'anàlisi de la promoció professional dels titulats en Psicologia s'ha implementat a partir d'un disseny multifactorial que contempla les cinc dimensions que concretem a continuació:



Font: Elaboració pròpia.

Figura 4: Concepte de promoció

1. Promoció econòmica: És la constatació d'un increment del nivell retributiu dels subjectes al llarg dels cinc anys.
2. Promoció a nivell de responsabilitats: Significa l'assumpció de funcions que requereixen un nivell de resposta més elevada per assolir-ne una consecució òptima.
3. Promoció en creixement personal: Implica la percepció d'una millora de la pròpia competència personal a partir de les experiències professionals.
4. Promoció en reconeixement organitzacional: Suposa la percepció de millora del posicionament professional dins l'empresa o l'organització, en quant a consolidació i increment de l'estatus professional.
5. Promoció en altres beneficis no tangibles: Implica la presència de prestacions que signifiquen una millora de les condicions del lloc de treball (major flexibilitat horària, tiquets descompte, servei pàrquing, etc.).

En el nostre estudi, cal assenyalar que l'anàlisi d'una trajectòria de cinc anys de presència en el mercat laboral ens permet precisar quin ha estat el desenvolupament professional dels graduats en relació als possibles canvis del nivell jeràrquic del lloc de treball que s'hagin pogut succeir entre les dues consultes. Com a punt de partida referencial, en la vinculació dels nivells jeràrquics funcionals i la promoció professional, s'ha tingut present el model proposat per Pereda i Berrocal (2001):

1. Nivell estratègic: És el nivell superior de l'estructura jeràrquica de l'empresa i que correspon habitualment amb la direcció general. En aquest nivell es defineixen la missió de l'empresa, els seus objectius estratègics i l'elaboració dels plans per aconseguir-los.
2. Nivell funcional: Està format pel conjunt de directius i comandaments intermedis que relacionen el nivell estratègic amb el nivell operatiu. Són responsables de supervisar directament diferents grups de persones, operativitzant els plans elaborats a nivell estratègic en plans i accions concretes.
3. Nivell operatiu: És el que està format per empleats situats en la base de l'organització i que són els responsables de portar a terme les funcions i tasques bàsiques que assegurin la producció de béns i serveis de l'organització.

En el segon capítol del document s'han desenvolupat aspectes teòrics dels conceptes d'inserció, trajectòria laboral, promoció professional i satisfacció laboral. A més de la vinculació amb el constructe d'*empleabilitat*, cal constatar que aquest cos conceptual ha incidit en l'elecció d'un disseny metodològic de tipus longitudinal i, alhora, ha influït en

l'elaboració dels ítems dels qüestionaris que han permès l'obtenció de les dades de la tesi.

### **CAPÍTOL 3: Estudis d'inserció dels titulats universitaris**

L'objectiu d'aquest capítol és realitzar una revisió dels estudis més destacats pel fet de ser pioners o referents de les múltiples iniciatives a l'hora d'analitzar la inserció laboral i professional de la població amb formació universitària. En les línies següents, recollirem les iniciatives més substancials a Europa, Espanya i Catalunya. Tal com constaten Martín-del Peso, Rabadán i Hernández-March (2013), la major part d'aquestes investigacions, s'ha implementat, principalment, a través d'enquestes dirigides als propis graduats uns anys després de la finalització dels seus estudis. Garcia-Montalvo (2009), a més de constatar que l'anàlisi del procés d'inserció laboral dels universitaris és llarg i complex, indica que és necessari acudir a enquestes especialitzades, referides a graduats universitaris després de diversos anys d'haver finalitzat els seus estudis, en lloc d'utilitzar les estadístiques laborals habituals.

#### **3.1. Estudis d'inserció de referència a Europa, Espanya i Catalunya**

Si prenem com a referència Europa, no trobem iniciatives pròximes en el temps de recerques conjuntes, que aglutinin a tots o gran part dels països pertanyents a la Unió Europea, més enllà del projecte *Career after High Education: a European Research Study* (CHEERS, 1999) i el projecte REFLEX (ANECA, 2007), considerat una continuació de l'anterior. Això no obstant, disposem de les dades de L'Eurostat, l'oficina estadística de la Comissió Europea, que produeix dades sobre la Unió Europea i promou l'harmonització dels mètodes estadístics dels estats membres. Per bé que les dades de l'Eurostat no poden considerar-se una consulta exclusiva adreçada als graduats universitaris, dins d'aquest organisme (Eurostat, 2018), es pot consultar l'article *Employment rates of recent graduates* on es presenta una panoràmica de les

estadístiques de la Unió Europea (UE) relacionades amb les taxes d'ocupació dels joves (de 20 a 34 anys) que s'han graduat, recentment, a partir dels nivells d'educació secundària superior o terciària, segons la definició de la Classificació Internacional Normalitzada de l'Educació (CINE). Aquesta entitat proporciona informació sobre la transició de l'educació al treball i analitza l'accés al mercat de treball entre els graduats recents (aquells que s'han graduat en els darrers un o tres anys). La informació abasta dades d'ocupació des del 2007 fins al 2017. El document presenta les últimes estadístiques de la UE sobre ocupació, inclòs una anàlisi basada en dimensions socioeconòmiques; les estadístiques sobre ocupació mostren diferències considerables a desglossar per sexe, edat i nivell d'estudis assolit.

Si ens centrem en l'àmbit internacional europeu, en relació als estudis adreçats a la població universitària, tot un seguit d'autors (Farag, Allen, Inenaga, Van der Velden & Yoshimoto, 2007; García-Montalvo & Mora, 2000; Mora, García-Aracil & Vila, 2007 Martín-del Peso, Rabadán i Hernández-Marc, 2013) i la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación* (ANECA 2007) i l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) considera el projecte CHEERS i el projecte REFLEX com les dues investigacions de més ampli abast, fins al moment present, i que s'han convertit en referència obligada per a la recerca vinculada a obtenir informació de la incorporació de graduats universitaris al mercat de treball.

Pel que fa al projecte CHEERS, una iniciativa promoguda per la Unió Europea, analitzava la situació dels titulats en el curs 1994-1995, quatre anys després de la seva graduació, abastant una dotzena de països, integrats per Espanya i altres deu països europeus, als quals es va unir Japó. Es realitzà una enquesta incloent una mostra de 40.000 graduats universitaris i emprant un ampli qüestionari sobre els temes habituals



en aquest tipus d'estudis, als quals s'afegien aspectes relatius als canvis dins de la carrera, les diferències regionals, la mobilitat, la motivació i la satisfacció en el treball. Les enquestes a graduats van ser completades amb estudis de cas en profunditat mitjançant entrevistes a graduats i a ocupadors.

Els objectius del projecte REFLEX se centren a descriure la situació davant l'ocupació dels titulats universitaris a Europa, i analitzar el paper que juguen les competències dels titulats en les diferents fases de la seva carrera professional. Metodològicament, es recolza en la realització d'una macro enquesta a prop de 40.000 titulats universitaris en un conjunt de setze països europeus, centrant-se en la cohort de graduats en el curs 1999-2000 als que es va enquestar cinc anys després de la seva graduació. Els països participants són: Àustria, Bèlgica, República Txeca, Estònia, Finlàndia, França, Alemanya, Itàlia, Japó, Holanda, Noruega, Portugal, Espanya, Suècia, Suïssa i Regne Unit. Espanya va participar en aquest estudi a través de l'ANECA, en col·laboració amb el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Politécnica de Valencia (CEGES). La mostra va ser de 5.500 persones titulades i es va comptar amb la participació de 48 universitats de diferents comunitats autònomes.

Dins el panorama de l'Estat espanyol, com a estudi d'ampli espectre cal destacar la *Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios 2014* implementada per l'Institut Nacional de Estadística (INE, 2015). L'estudi té com a objectiu general proporcionar informació sobre la situació laboral dels titulats en 1r i 2n cicle i graduats universitaris, així com els diversos aspectes del seu procés d'inserció laboral i d'accés al mercat de treball.

L'enquesta va ser dissenyada per proporcionar informació sobre l'entorn demogràfic universitari, educació i aprenentatge, procés d'incorporació a l'ocupació, adequació dels estudis a l'ocupació i mobilitat geogràfica. La investigació es va dirigir a la cohort de graduats en el curs acadèmic 2009-2010 del sistema universitari espanyol. La mostra és de 30.000 titulats. Les dades es van recollir entre setembre de 2014 i febrer de 2015. Es va emprar un mètode combinat d'obtenció d'informació: entrevistes directes (web i telefòniques) i utilització de dades administratives. Segons el propi organisme, l'enquesta té caràcter puntual i no està prevista una periodicitat fixa.

En relació a aquesta consulta realitzada per l'INE cal citar la investigació duta a terme per Pérez, Aldás, Peiró, Serrano, Miravalles, Soler i Zaera (2018). Aquest estudi analitza, a partir de l'Enquesta d'Inserció Laboral de titulats Universitaris de l'INE, quatre grups de variables que determinen la inserció laboral dels graduats: En primer lloc, la formació rebuda, en segon lloc, les característiques personals, en tercer lloc, els mètodes de recerca de feina i, finalment, la influència de l'entorn.

Una recerca referent d'àmbit general a Espanya és el *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* realitzada per Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo i Cruz-Benito (2016) des de l'*Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios* (OEEU). Es tracta d'una iniciativa conjunta entre la Fundación Bancaria "la Caixa", la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) i la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid.

El *Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios* (OEEU) centra l'anàlisi en els titulats universitaris de la cohort 2009-2010. Compta amb la participació de 13.006 graduats que provenen de 45 universitats espanyoles, públiques i privades, presencials i

semipresencials. El baròmetre es va elaborar a partir de dues fonts fonamentals d'informació: en primer lloc, els registres administratius de les universitats i, en segon lloc, una enquesta realitzada als titulats, cinc anys després de la finalització dels seus estudis sobre competències, trajectòria laboral, estudis cursats i variables sociodemogràfiques. En la investigació, es va comptar amb l'assessoria d'un grup d'experts i amb una xarxa d'investigadors, tècnics i gestors universitaris de tot el sistema universitari que, a més d'establir contacte amb els seus titulats, van recollir la informació de forma coordinada i amb una mateixa metodologia.

La recerca més recent publicada per l'Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios (OEEU) és el *Barómetro de empleabilidad y empleo universitarios. Edición máster, 2017* a càrrec de Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo, Cruz-Benito i Vázquez-Ingelmo (2018). Aquesta segona edició del Baròmetre analitza l'ocupabilitat dels titulats i les titulades de màster que van finalitzar els seus estudis durant el curs 2013-2014. L'enquesta va ser resposta per 6.738 persones de 50 universitats espanyoles, públiques i privades, així com presencials, semi presencials i a distància.

Cal assenyalar que multitud d'institucions i centres universitaris, de forma més local i focalitzada en l'anàlisi de la seva realitat concreta, han realitzat recerques diverses per conèixer i analitzar la inserció laboral i el grau d'ocupació dels seus titulats. És escaient, en aquest punt, apuntar els treballs exhaustius de García-Montalvo (2000, 2005, 2009) descrivint els estudis existents de més rellevància. Esmentem, també, un informe de l'ANECA (2009) que pretén recollir la informació més rellevant portada a terme per les universitats pel que fa als estudis d'inserció realitzats. El mateix document de la pròpia agència reconeix la impossibilitat d'assolir la totalitat d'investigacions existents, atesa la

multiplicitat d'universitats, facultats i altres centres que ofereix el sistema universitari espanyol. Per bé que, generalment, aquestes recerques han perseguit uns objectius molt similars respecte al tipus d'informació que buscaven obtenir dels antics alumnes, deixem constància de dues conclusions que l'Agència realitza a partir del seu intent de sistematitzar la informació. En primer lloc, s'aprecia el desbordament o excés de la informació recollida, atès que en una bona part dels estudis analitzats l'encreuament de variables és de tal volum que, més que afavorir l'anàlisi, ho dificulta. En segon lloc, existeix una heterogeneïtat dels plantejaments metodològics en dos aspectes essencials: d'una banda, les variables investigades, on canvia significativament d'uns estudis als altres, tant el seu nombre com la seva formulació o definició són poc homogènies; de l'altra, el format dels instruments tan heterogeni, fa que la comparació de resultats esdevingui una feixuguesa indefugible o bé, simplement, com afirma el mateix informe de l'ANECA, un objectiu impossible.

Si analitzem l'àmbit territorial de Catalunya, des de l'any 2001 i amb la col·laboració de les universitats catalanes, l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya realitza cada tres anys l'enquesta conjunta d'inserció dels titulats universitaris amb la publicació dels informes corresponents (AQU, 2003, 2007, 2008, 2011, 2014 i 2017). Els objectius prioritaris d'aquest projecte són comparar i integrar la informació per a aconseguir conclusions fiables en l'àmbit universitari català i, alhora, generar històrics que permetin veure i analitzar la tendència de l'avaluació de la població titulada en relació a la seva inserció laboral.

Fins al moment present, l'Agència catalana ha implementat un total de sis estudis. La seva periodicitat i el seu abast situen aquest model com a referent internacional, juntament amb el sistema francès o britànic, com es pot veure al document *Modernising*

*Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability* corresponent a Eurydice (2014), la xarxa de 38 països del programa Erasmus, que té com a missió explicar com s'organitzen i com funcionen els sistemes educatius a Europa.

En la primera edició de l'estudi, de caràcter extensiu, es va utilitzar l'enquesta com a instrument de recollida d'informació i va estar dirigida a la totalitat de la promoció de graduats universitaris que van obtenir un títol l'any 1988 en el conjunt de les set universitats públiques catalanes (la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Pompeu Fabra, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida i la Universitat Rovira Virgili). La consulta es va realitzar el 2001, tres anys després de la finalització dels estudis. Es va obtenir una mostra de 9.765 titulats. El document "Educació superior i treball a Catalunya" (AQU, 2003) recull la informació detallada de la investigació.

La segona edició de l'estudi es va realitzar el 2005 i va estar destinada als graduats que havien finalitzat la seva formació universitària el curs 2000-2001. La consulta es va realitzar a través d'enquesta telefònica quatre anys després de la finalització de la formació. La mostra obtinguda va ser d'un total d'11.456 persones titulades. En la investigació hi van participar les mateixes universitats que en la primera edició del 2001. El document "Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral" (AQU, 2007) recull dades específiques d'aquesta segona edició.

En la tercera edició de l'estudi d'inserció es van incorporar per primera vegada, a més de les set públiques, dues universitats de gestió privada, la Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat de Vic. La consulta es va realitzar a través d'enquesta telefònica tres anys després de la finalització de la formació i els destinataris eren els graduats de la cohort 2003-2004. La mostra obtinguda va ser d'un total de 12.553

titulats a partir d'un format d'enquesta telefònica. El document "Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats a les universitats catalanes" (AQU, 2008) recull la informació completa de la investigació.

La quarta edició de l'estudi va ser implementada l'any 2011 i va estar dirigida als titulats universitaris que havien finalitzat els seus estudis el curs 2006-2007. La consulta es va realitzar a través d'enquesta telefònica tres anys després de la finalització dels estudis. La mostra obtinguda va ser d'un total de 16.182 persones graduades. Com a novetat, en aquesta edició hi van participar totes les universitats de Catalunya i un total de 22 centres adscrits. Es van incorporar la Universitat Ramon Llull, la Universitat Internacional de Catalunya i la Universitat Abat Oliba. El document "Universitat i treball a Catalunya 2011" (AQU, 2011) incorpora la informació específica de la quarta edició de l'estudi de l'agència.

La cinquena edició de l'estudi es va realitzar l'any 2014 i va estar destinada als titulats universitaris que havien finalitzat la seva titulació el curs 2009-2010. La consulta es va realitzar a través d'enquesta telefònica tres anys després de la finalització dels estudis universitaris i la mostra obtinguda es va incrementar fins a les 17.337 persones graduades. Per segona vegada, aquesta edició va comptar amb la presència de totes les universitats públiques i privades de Catalunya i un total de 24 centres adscrits. En el document "Universitat i treball a Catalunya 2014" (AQU, 2014) es recull les dades completes de la cinquena edició de l'estudi d'inserció laboral.

Finalment, l'edició més recent de l'estudi es va realitzar l'any 2017 i va implementar-se als graduats universitaris que havien finalitzat els seus estudis el curs 2012-2013. La consulta es va realitzar a través d'enquesta telefònica tres anys després de la finalització dels estudis i la mostra obtinguda es va ser de 17.337 persones graduades. Per segona

vegada, aquesta edició va comptar amb la presència de totes les universitats públiques i privades de Catalunya i un total de 24 centres adscrits. En el document “La inserció laboral dels graduats i graduades en les universitats catalanes” (AQU, 2017) es recull les dades completes de la cinquena edició de l’estudi d’inserció laboral.

Hem considerat oportú, amb finalitat de síntesi i amb voluntat comparativa, elaborar una taula que recull de forma conjunta les característiques dels estudis d’estudi d’inserció laboral mencionats.

Taula 1: Estudis principals d’inserció laboral de titulats universitaris

Nom de l'Estudi	Abast territorial	Any de publicació	Cohort /Promoció consultada	Temps transcorregut des de la finalització dels estudis	Mostra de titulats universitaris	Instruments de consulta
CHEERS	Europa	1999	1994-1995	4 anys	40000	Enquesta per correu postal i telefònica
REFLEX	Europa	2007	1999-2000	5 anys	40000	Enquesta per correu postal i telefònica
CHEERS Espanya	Espanya	1999	1994-1995	4 anys	3029	Enquesta: correu postal i telefònica
REFLEX/ ANECA Espanya	Espanya	2007	1999-2000	5 anys	5474	Enquesta per correu postal i telefònica
INE (EILU)	Espanya	2015	2009-2010	4 anys	30000	Enquesta telefònica i web
OEEU	Espanya	2016	2009-2010	5 anys	13006	Enquesta telefònica
AQUCAT 2001	Catalunya	2001	1997-1998	3 anys	9675	Enquesta per correu postal
AQUCAT 2005	Catalunya	2005	2000-2001	4 anys	11456	Enquesta telefònica
AQUCAT 2008	Catalunya	2008	2003-2004	3 anys	12553	Enquesta telefònica
AQUCAT 2011	Catalunya	2011	2006-2007	3 anys	16182	Enquesta telefònica
AQUCAT 2014	Catalunya	2014	2009-2010	3 anys	17337	Enquesta telefònica
AQUCAT 2017	Catalunya	2017	2012-2013	3 anys	12167	Enquesta telefònica

Font: Elaboració pròpia

Si aterrem en el marc de Blanquerna i la Universitat Ramon Llull, considerem rellevant citar dues investigacions al voltant de la situació laboral dels titulats universitaris i que recull el llibre “Blanquerna (1948-2018): Evolució del projecte d’educació superior aportacions a la pedagogia universitària” (Gallifa, 2018). D’una banda, en aquesta obra es fa referència a l’estudi d’inserció de Gallifa (2009), que aporta informació precisa de la integració laboral dels antics alumnes de la Universitat Ramon Llull de les cohorts 2000-2001 a 2003-2004. Es tracta d’una investigació pionera que esdevingué model per l’enquesta dels propis estudis de l’AQU. D’altra banda, es destaca la tesi doctoral “El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil d’entrada del tècnic junior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències” (Chaves, 2006). En aquesta recerca, entre altres dimensions, queden reflectides les claus formatives del psicòleg de la FPCEE Blanquerna i l’ajustament existent en les funcions professionals desenvolupades.

### **3.2. Estudis d’inserció longitudinals**

Un element destacable a constatar, és el fet que totes les investigacions que, fins al moment hem fet referència, són de tipus transversal, és a dir, amb l’existència d’un únic moment de consulta a partir de la qual la persona respon de forma retrospectiva a les qüestions que se li plantegen.

Les recerques de tipus longitudinal, l’aposta metodològica de la present tesi, amb més d’un moment de consulta, han estat una opció escassament utilitzada quan l’objecte d’estudi ha estat la inserció professional dels titulats universitaris. Malgrat el potencial metodològic i analític que convenim atorgar-li, existeixen elements que poden dissuadir-ne l’aplicació, com pot ser el fet que es tractin de recerques que s’extenen en llargs períodes temporals o bé que dificulten l’obtenció immediata de resultats.



L'exemple més reeixit d'estudi longitudinal d'inserció laboral és el portat a terme per L'Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral (OPAL, 2014), que té com a objectiu ajudar en la inserció laboral a tots els estudiants i titulats de la Universitat de València i millorar les seves possibilitats professionals. En el marc del *Estudio Longitudinal de La Inserción Laboral de los Titulados y Titulades de la Universidad de Valencia* (OPAL, 2014), es va realitzar un estudi longitudinal que consistia en el seguiment periòdic (cada quatre anys) d'una mateixa mostra de diplomats i llicenciats amb la finalitat d'obtenir dades en diferents moments de la seva carrera professional que permeten generar coneixement sobre les seves trajectòries professionals. La mostra final va ser de 526 titulats dels quals es van obtenir dades, a través d'enquesta telefònica, en les tres edicions (dos, sis i deu anys després de l'obtenció de la titulació). La primera consulta es va realitzar els anys 2004 i 2005 dins el primer Estudi d'Inserció Laboral de la Universitat de València (UVEG) quan els titulats portaven dos anys en el mercat laboral. La mostra inicial de 1.767 titulats corresponia a una mostra seleccionada aleatòriament de la població de titulats i titulades de 52 titulacions impartides a la UVEG que van finalitzar els seus estudis en els anys 2002 (33 titulacions) i 2003 (19 titulacions). La segona mesura es va realitzar entre 2008 i 2009 quan els titulats portaven sis anys en el mercat laboral. La taxa de resposta assolida va ser del 45.7% (807 titulats) del total de titulats que havien estat enquestats inicialment, després de realitzar diferents intents de contacte telefònic amb la totalitat d'aquests titulats. La tercera consulta, es va implementar quan els titulats portaven deu anys en el mercat laboral. Es va obtenir una taxa de resposta del 65.2% (526 titulats) respecte als titulats entrevistats en el segon moment. En definitiva, es va assolir un 30% de resposta de la mostra inicial de titulats.

Una recerca posterior de tipus longitudinal és la implementada des de la Universitat de Barcelona per Martínez, Campillo, Serret, Sirvent, Mitjans, Santesmases i Abades (2017). Es tracta d'un estudi longitudinal de la inserció laboral d'estudiants de màster d'infermeria. La recollida d'informació es va realitzar mitjançant un qüestionari *ad hoc* administrat en tres moments diferents, el primer i últim dia de classe, i dotze mesos després de finalitzar els estudis. Resultats: La mostra total va ser de 587 estudiants a l'inici del màster, 519 al final de curs i de 291 un any després de finalitzar-lo.

Trobem altres estudis en la denominació de longitudinal per bé que en sentit estricte no es poden considerar d'aquesta naturalesa atès que metodològicament no hi ha la presència de dos o més moments de consulta sobre la mateixa mostra de persones graduades. A tall d'exemple, podem mencionar el *XII Estudio Longitudinal de Inserción de los Titulados de la Universidad Carlos III de Madrid* (2014), elaborat per el *Servicio de Orientación y Planificación Profesional* (SOPP) on es realitza un seguiment de dues promocions agrupades, 2008 i 2009, en el període de desembre de 2013 i febrer de 2014. En la recerca, es fa una anàlisi retrospectiva de diverses dimensions vinculades a la inserció professional però sense partir d'una mostra original consultada anteriorment. En altres casos, el terme longitudinal és emprat per a referir-se a un objectiu comparatiu al llarg dels anys entre diverses promocions de persones titulades. Aquest és el cas de l'*Informe Longitudinal de Inserción Laboral 2012-2014* (2016) implementat per el *Observatorio de Empleo de la Universidad Autónoma de Madrid*. Es tracta d'una anàlisi comparativa de 14 promocions o cohorts de graduats, des de la 2002-2003 fins a la 2013-2014, que havien estat consultades cadascuna d'elles un any després de la finalització dels seus estudis.

## CAPÍTOL 4: Formació i funcions del Psicòleg

### 4.1. El perfil de sortida del Psicòleg de la FPCEE Blanquerna

Voldríem començar aquest apartat tot recordant que la mostra d'aquesta investigació es focalitza en sis cohorts de titulats en Psicologia a la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull. Cal constatar, a més, que el pla d'estudis de la titulació de Psicologia de les promocions consultades contempla la possibilitat de cursar un itinerari en Psicologia clínica o Psicologia de les organitzacions a partir del 2n cicle (tercer i quart curs). Tal com afirma Chaves (2007), aquest fet possibilita que els alumnes, a partir del tercer curs, obtinguin certs elements professionalitzadors que faciliten l'assoliment dels continguts i les competències d'ambdues àrees.

Tot seguit, adjuntem la relació d'assignatures del segon cicle de la titulació de Psicologia de la FPCEE Blanquerna.

Taula 2: Assignatures de 2n cicle de Psicologia. FPCEE Blanquerna

Terçer curs	Quart curs
<u>Troncals (22,5 crèdits):</u>	<u>Troncals (25,5 crèdits):</u>
Psicopatologia	Tècniques d'intervenció i tractament
Psicologia de l'educació	psicològic
Psicologia dels grups	Psicologia del pensament i del llenguatge
Psicologia de les organitzacions	Pràcticum
<u>Obligatòries (24 crèdits):</u>	<u>Obligatòries (24,5 crèdits):</u>
Psicodiagnòstic	Perfil ètic i social del psicòleg
Psicofisiologia	Disseny d'un projecte o programa
Seminari V	d'intervenció

Seminari VI	Seminari VII Seminari VIII
<u>Optatives (18 crèdits)</u>	<u>Optatives (18 crèdits)</u>
Lliure elecció (13,5 crèdits)	Lliure elecció (18 crèdits)
Psicologia dinàmica	Psicologia humanista
Psicologia econòmica	Psicologia analítica
Intervenció psicològica en malalties físiques	Models cognitiu-conductuals
Psicologia clínica infantil	Anglès V
Tècniques prospectives	Anglès VI
Neuropsicologia	Psicologia i família
Processos psicosocials a les organitzacions	Psicologia del desenvolupament III
Psicologia del treball i salut laboral	Psicogerontologia
Psicologia jurídica	Selecció i orientació professional
Ergonomia	Anàlisi i intervenció psicològica i psicosocial a les organitzacions
Tècniques d'investigació de mercat	Comunicació social
Psicologia social aplicada	Formació en l'àmbit de l'empresa
Psicologia social de l'educació	Orientació psicològica
Anglès V	Intervenció psicològica en addiccions
Anglès VI	Intervenció psicopedagògica en estratègies d'ensenyament i aprenentatge
Investigació en psicologia clínica	Models sistèmics en psicologia
Acompanyament a les persones amb discapacitat en l'àmbit universitari	Disseny d'un projecte d'intervenció
Cant coral	

#### 4.2. Sortides Professionals i funcions del Psicòleg

La Fundació Universia (2013) en un article titulat "Las 6 carreras con más demanda" feia referència que durant l'any 2012, els centres universitaris de Medicina, Disseny,

Periodisme, Psicologia i Dret, era on s'havia registrat una demanda més elevada per part dels estudiants universitaris. A banda d'aquest fet, es feia una estimació de les sis opcions acadèmiques que tindrien més demanda en el futur en el mercat laboral, entre les quals hi figurava el perfil de psicòleg, a saber: enginyers ambientals, informàtics i telemàtics; biotecnòlegs o terapeutes ocupacionals; especialistes en màrqueting, internet i professionals de la informació multimèdia; *community managers*; psicòlegs o orientadors i especialistes en disseny assistit per ordinador.

L'*Informe sobre el futuro del Trabajo en España* de la consultoria Adecco (2016) pronostica una demanda creixent de professionals de la Psicologia. Aquest document assenyala quatre sectors com els de major projecció de futur: Sector tecnològic i de I+D+i, sector del turisme i de l'oci, sector de salut i benestar i sector energètic. En concret, en relació a la salut i al benestar, indiquen que s'experimentarà un progressiu envelliment de la població, un increment de la demanda de benestar per part de la societat, i una major preocupació pels hàbits de consum i per la qualitat de vida. Totes aquestes variables generaran llocs de treball orientats a les cures pal·liatives, a la tercera edat, a la nutrició i l'esport, a l'atenció psicològica i a la indústria farmacèutica i a la sanitat pública.

A part de l'elevada demanda dels estudis de Psicologia, si analitzem l'oferta actual dels estudis, podem comprovar l'àmplia oferta universitària existent. Actualment, el grau de Psicologia és impartit a un total de 10 universitats ubicades a Catalunya, tal com indiquen les dades actualitzades d'Unportal (2020). En concret, els estudis de Psicologia s'oferten a les universitats següents: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Ramon Llull, Universitat de Vic, Universitat Oberta de Catalunya i Universitat Abat Oliva CEU i Universitat Internacional de Catalunya.

El Col·legi de Psicòlegs de Catalunya (COPC, 2019) delimita diverses seccions professionals a l'hora de classificar les diverses àrees funcionals relacionades amb la Psicologia. Aquestes seccions professionals són els àmbits d'agrupació i adscripció propis i habituals dels col·legiats que exerceixen o estan interessats a exercir en la mateixa especialitat o en el mateix camp de la Psicologia. Tot seguit, detallem la denominació de les seccions que proposa el COPC (2019): Psicologia Clínica, de la Salut i Psicoteràpia, Alternatives per a la Resolució de Conflictes, Psicologia del *Coaching*, Psicologia de les Dones, Gènere i Diversitat, Psicologia de l'Educació, Psicologia d'Emergències, Psicologia de l'Esport, Psicologia Jurídica; Neuropsicologia, Psicologia de la Intervenció Social, Psicologia de les Organitzacions i del Treball i Psicologia del Trànsit i de la Seguretat.

El *Consejo General de la Psicología de España* (2016), que va ser creat per la Llei 7/2005, de 13 de maig, i s'erigeix en l'organisme coordinador i representatiu dels Col·legis Oficials de Psicòlegs i dels consells autonòmics, indica múltiples àmbits funcionals vinculats al rol del psicòleg, agrupats en àrees i grups d'intervenció professional, que enumerem a continuació:

Àrees d'intervenció professional: Psicologia Clínica, Exercici privat de Psicologia, Psicoteràpia, Psicologia de la Salut, Psicologia de l'Educació, Psicologia Jurídica, Psicologia de la Intervenció Social, Psicologia del Tràfic i la Seguretat, Psicologia del Treball, les Organitzacions i els Recursos Humans, Psicologia de l'Activitat Física i l'Esport i Àrea de les Noves Tecnologies aplicades a l'Educació.

Grups de Treball d'intervenció professional: Psicologia en Igualtat de Gènere, Psicologia de l'Envel·liment, sobre la Llei de Dependència i la Psicologia, Psicologia en la Intervenció en Emergències i Catàstrofes, Tabaquisme i Psicologia, Psicologia i

Cures Pal·liatives, Acreditació de la Formació en Psicologia, Acreditació de Professionals de la Psicologia, Psicologia i Mitjans de Comunicació i grup de treball de Coordinació amb la Comissió Deontològica.

L'*European Federation of Psychologist's Associations* (EFNA, 2016) estableix diversos àmbits funcionals agrupats en els Working Groups següents: *Psychology and Health*, *Psychology and Education*, *Traffic Psychology*, *Geropsychology*, *Community Psychology*, *Crisis and Disaster Psychology* i *Work and Organization Psychology*.

És convenient, també, fer esment a EuroPsy (2016), un estàndard europeu d'educació i entrenament que permet el reconeixement del psicòleg com a posseïdor d'una "Qualificació en Psicologia de nivell Europeu". Es tracta d'un marc de referència per a l'educació i l'entrenament de psicòlegs a Europa acceptat per L'*European Federation of Psychologist's Associations* i el *Consejo General de la Psicología de España*. Existeixen tres modalitats de certificació. La primera, fa referència als tres àmbits clàssics d'especialització en Psicologia: clínica, organitzacional i educativa. Els psicòlegs posseïdors del *EuroPsy* estan inscrits en el Registre de Psicòlegs Europeus, que distingeix quatre àmbits professionals: educació, clínica i salut, organització i treball i "altres" (una quarta categoria per a aquells que no encaixen en cap de les anteriors). La segona certificació, es tracta del *EuroPsy Especialista en Psicoteràpia*. Aquesta permet el reconeixement al mercat laboral de la persona titulada en Psicologia, atès que posseeix el perfil i les competències adequades per a exercir, professionalment, d'una manera altament qualificada en l'àmbit de la psicoteràpia. En tercer lloc, es contempla l'*EuroPsy especialista en Psicologia del Treball i de les Organitzacions*. Aquesta certificació reconeix davant els diferents agents de l'àmbit europeu (institucions, empreses públiques i privades) que aquests professionals de la

Psicologia posseeix el perfil i les competències adequades per a exercir, de forma altament qualificada, en l'àmbit de la Psicologia del treball i de les organitzacions.

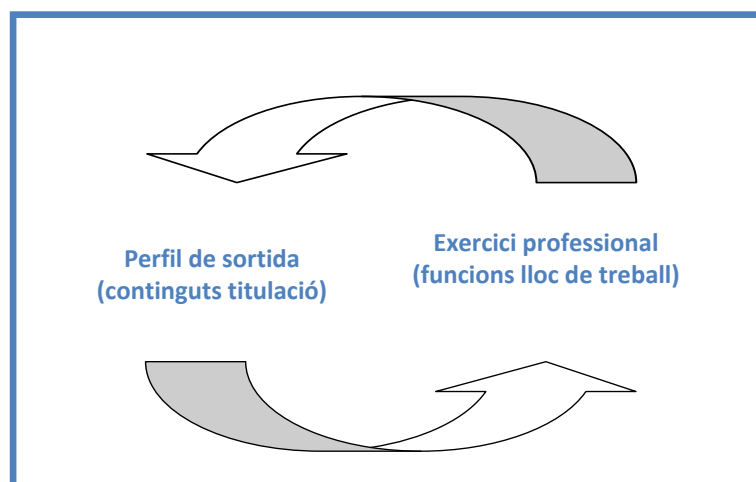
Aquests grans eixos funcionals que aglutinen les tres grans especialitats de Psicologia, clínica o de la salut, de les organitzacions o Recursos Humans i escolar o educativa, es veuran reflectits en l'apartat de resultats d'aquesta investigació. Cal constatar, a més, que les tres especialitats mencionades continuen essent referides com a les funcions i sortides professionals prioritàries en la disciplina de Psicologia. El portal d'orientació acadèmica i professional Educaweb (2016), referent per als futurs estudiants universitaris, en relació al mercat laboral de Psicologia indica la informació següent: *“Com a graduat en Psicologia podràs treballar, per compte propi o per compte d'altri, en l'àmbit privat o en el públic, sigui en les àrees de l'ensenyament com a orientador escolar, en consultories analitzant dades, en serveis socials tractant persones necessitades, en Recursos Humans i empreses de treball temporal seleccionant possibles candidats, en clíniques o hospitals, en gabinets de psicopedagogia o de psicologia atenent malalts mentals o altres tipus de pacients”*.

Pel que fa a les tres grans especialitats de Psicologia referides, Bravo González, Vaquero Cázares i Valadez Ramírez (2012) van realitzar un estudi que descriu les competències professionals percebudes per estudiants de Psicologia en el seu últim curs de carrera. Quan els subjectes van ser consultats per la seva preferència relacionada amb la inserció laboral, els resultats obtinguts indicaven que els camps professionals més ben valorats eren els de Psicologia clínica, organitzacional i educativa.



### 4.3. El concepte de linealitat entre funcions i formació

Atès que aquesta investigació es focalitza en l'anàlisi de l'evolució de l'adequació, encaix o ajust entre els continguts de la titulació universitària de Psicologia i els llocs de treball que ocupen els subjectes, la hipòtesi principal de la recerca consisteix a comprovar si en el transcurs de cinc anys de trajectòria en el mercat laboral es produeix un increment en l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i les funcions exercides pels titulats en el lloc de treball. Aquest encaix o adequació entre estudis i lloc de treball parteix de l'anàlisi de la linealitat, un concepte plantejat en diversos treballs de Chaves i Noguera (2005), que defineixen el concepte com la proximitat existent entre els continguts estudiats al llarg de la titulació i els continguts que es desenvolupen en l'exercici de la professió. Aquesta linealitat, també, pot ser analitzada en sentit invers, tal com es realitza en la investigació que presentem. Partint de les funcions que desenvolupen els graduats en el seu lloc de treball, podem establir el grau d'encaix entre la professió –entesa com el conjunt de característiques que donen una identitat professional- i el perfil de sortida de la titulació.



Font: Elaboració pròpia.

Figura 5: Concepte de linealitat

El concepte de linealitat equivaldria en el pensament de Teichler (2007) a allò que ell anomena èxit professional. L'autor postula cinc criteris principals per determinar l'èxit en l'ocupació i, entre els quals, el de valorar l'èxit en termes horitzontals, és a dir, en relació a l'adequació entre els estudis i l'ocupació exercida. Tot seguit, detallem els cinc criteris:

1. Una transició suau a l'ocupació, que implicaria un espai curt de temps per accedir a una feina després de la graduació, un temps breu i un esforç limitat en la recerca d'ocupació i absència d'ocupació ocasional durant la recerca de feina.
2. Una proporció baixa d'atur.
3. Una proporció baixa d'ocupació precària (ocupació ocasional, de curta durada i a temps parcial).
4. Èxit dels graduats en termes verticals, que suposa millors ingressos en comparació amb els no graduats o alta proporció de graduats amb una ocupació adequada.
5. Èxit dels graduats en termes horitzontals, que suposa l'estreta vinculació entre el camp d'estudis i l'ocupació aconseguida, o la utilització en el treball dels coneixements adquirits durant la formació.

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya en el seu estudi *Adequació de la formació al mercat de treball. Anàlisi de tres cohorts de graduats a Catalunya* (AQU, 2010) planteja la relació entre la formació dels titulats i el lloc de treball ocupat amb el mot adequació i en els termes següents: adequació entre formació i treball, adequació entre titulació ocupació i adequació de la titulació universitària al contingut de la feina realitzada. També, trobem referències als conceptes d'encaix entre la formació universitària i l'ocupació dels graduats o bé a l'ajust o desajust entre formació i ocupació.

Cal destacar, també, el criteri del *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España* (2015) quan se centra en l'anàlisi de l'adequació entre la formació i l'ocupació, s'hi refereix amb el concepte d'adequació a nivell horitzontal. En concret, es precisa que l'ajust horitzontal s'ocupa de la relació entre l'àrea d'estudis i l'àmbit o sector d'activitat del treball que realitza la persona. Així doncs, es consideraria que existeix un ajust horitzontal elevat quan les funcions del lloc estan associades als estudis realitzats.

Finalment, un altre factor per valorar la linealitat o l'encaix entre les funcions i els continguts dels estudis és el tipus de mercat. Hem de tenir present que els graduats en Psicologia desenvolupen la seva activitat en el que considerariem un mercat obert, poc regulat i escassament normativitzat. Rodríguez (2008) en fa referència quan diferencia entre dues tipologies de mercat:

1. El mercat de treball tancat suposa un vedat laboral segur i no competitiu, atès que inclou aquelles ocupacions o professions específiques a què solament es pot accedir acreditant una determinada professió i/o formació.
2. El mercat de treball obert, representat per sectors susceptibles de reclutar una àmplia gamma de professionals amb diferent formació, pot ser obert a un grup de carreres pròximes o a qualsevol titulació universitària.

## **CAPÍTOL 5: Les competències professionals**

La investigació s'ha proposat com a cinquè objectiu primordial identificar les competències clau vinculades a la promoció professional dels titulats en Psicologia. Per aquest motiu, aquest capítol està configurat en tres apartats. En primer lloc, es pretén fer una justificació de la rellevància de les competències professionals, en el context present, en el món universitari i en el mercat laboral i, alhora, una síntesi de l'evolució del concepte de competència. En segon lloc, l'objectiu és fer un aprofundiment en les competències genèriques o transversals vinculades al desenvolupament professional i al mercat laboral. En el tercer punt, darrer d'aquest capítol, es legitima la tria de les vuit competències objecte d'estudi, amb una breu revisió conceptual de cadascuna de les competències que han estat mesurades i analitzades en aquesta recerca.

### **5.1. Origen, evolució i delimitació del concepte de competències professionals**

Cal tenir present que el concepte de competència s'erigeix en un element essencial en el contingut de les titulacions de grau que preveu l'Espai d'Ensenyament Europeu Superior (EEES), en la mesura que les competències han esdevingut el marc de referència en el disseny dels processos d'ensenyament i aprenentatge. Tal com afirmen Freire, Teijeiro i Pais (2013), en els últims anys, la Universitat espanyola s'ha vist obligada a una reestructuració profunda per adequar-se a l'ensenyament superior europeu. Aquest procés ha culminat a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). D'acord amb aquesta perspectiva, la finalitat principal de l'aprenentatge de l'estudiant consisteix a adquirir coneixements i desenvolupar una sèrie de competències en funció dels perfils acadèmics i professionals.

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) exigeix que els estudiants universitaris adquireixin les competències específiques de la seva professió, i aquelles denominades

com transversals que són competències comunes en les diferents ocupacions i que integren les aptituds, els trets de personalitat, els valors, les habilitats socials i personals (París, Mas i Torrelles, 2016). En conseqüència, la universitat assumeix el repte de desenvolupar competències professionalitzadores. En aquest sentit, Mateo i Vlachopoulos (2013) indiquen la necessitat de generar contextos d'oportunitat que permetin als estudiants relacionar els coneixements amb la realitat professional i, en conseqüència, que el procés d'aprenentatge estigui orientat al desenvolupament competencial. En aquesta línia, és necessari un enfocament centrat en objectius educatius, orientats al desenvolupament personal i, d'altra banda, un enfocament centrat en l'entrenament de capacitats orientades a la pràctica laboral i professional (Rodríguez i Revilla, 2016).

Prenent com a referència el mercat laboral, Martínez Clares i González Morga (2018) assenyalen que l'accelerada aparició de nous coneixements i demandes en el mercat laboral situen Espanya en el grup de països de la UE amb més desajust entre formació i ocupació. L'estratègia Europa 2020 trasllada a les institucions educatives la responsabilitat de potenciar l'ocupabilitat i inserció sociolaboral dels joves universitaris replantejant, en l'espai comú europeu, focalitzar les seves accions en la redefinició curricular de l'ensenyament.

S'observa, també, que dins el mercat laboral el terme "competència" té una presència cada vegada més omnipresent. Les organitzacions seleccionen per competències, formen per competències, gestionen per competències però, sovint, ignoren el contingut del concepte. El seu ús indiscriminat provoca que la paraula competència esdevingui cada vegada més polisèmica i, en conseqüència, generi multiplicitat de significats. En aquest sentit, Mulder (2007) indica que el concepte de competència, a vegades, resulta confós i no ha de sorprendre'ns que existeixin tantes diferències de significat. Podem

afirmar que té dos significats semàntics essencials. En primer lloc, competència com a autoritat, és a dir, ostentar la responsabilitat, l'autorització o el dret a decidir, produir, prestar servei, actuar, exercir o reclamar. En segon lloc, competència entesa com a capacitat, és a dir, posseir els coneixements, les aptituds i l'experiència per exercir. L'autor apunta, com a fet substancial, que el significat més concret del concepte de competència dependrà, en gran mesura, del context. Així doncs, una síntesi de l'origen, evolució i definició del concepte de competència pot ser aclaridor per la concreció del propi constructe.

Com hem vist, l'ampli espectre de significats associats al concepte de competència reclama una anàlisi precisa. En conseqüència resulta raonable, abans d'abordar l'abast del concepte, aclarir amb quins termes fronteres no s'han de confondre. En aquest sentit, Fernández-Salineró (2006) constata en el seu article el treball de Tobón (2004) que, de forma molt pertinent, diferencia les competències professionals dels conceptes següents: qualificacions professionals, capacitats, habilitats, destreses i actituds.

La qualificació professional és un terme que s'ha emprat per referir-se a la capacitat general d'exercir tot un conjunt de tasques i activitats relacionades amb un ofici i recolzades en un certificat acreditatiu. Les competències, a diferència de les qualificacions, emfatitzen el seu acompliment en processos personals i professionals específics, on el central és l'adaptació al canvi i la flexibilitat en l'acompliment d'activitats. Les qualificacions professionals serien, per tant, un element previ per a la definició de les competències.

Les capacitats són condicions cognitives, afectives i psicomotrius fonamentals per aprendre i denoten la dedicació a una tasca. Són el desenvolupament de les aptituds. Les competències, en aquest sentit, tenen com un dels seus components les capacitats per tal de dur a terme una activitat.

Les habilitats són mediadores entre les capacitats i les habilitats i la seva adquisició suposa el domini tant de la percepció davant dels estímuls com de la reacció eficaç per executar la tasca. L'eficàcia i la flexibilitat són dues qualitats que les defineixen (Sánchez Cerezo, 1991). Les competències tenen les destreses com a base per a l'actuació, però difereixen d'aquestes en el fet que integren el coneixement, els procediments i les actituds en la recerca d'objectius a curt i llarg termini.

Les destreses consisteixen en qualitats que permeten realitzar tasques i activitats amb eficàcia i eficiència. Les competències busquen també l'eficiència i l'eficàcia, però a més integren la comprensió de la situació, consciència crítica, esperit de repte, responsabilitat per les accions i acompliment basat en indicadors de qualitat.

Les actituds són disposicions afectives per a l'acció i constitueixen el motor que impulsa al comportament en els éssers humans. Indueixen, igualment, a la presa de decisions i a desplegar un determinat tipus de comportament d'acord amb les circumstàncies del moment. Les competències són un procés d'actuació ampli i les actituds un dels seus components.

Pavié Nova (2012) identifica quatre enfocaments segons la forma de conceptualitzar la naturalesa de les competències professionals: 1. Enfocament conductista o ocupacional; 2. Enfocament funcional; 3. Enfocament constructivista; 4. Enfocament holístic.

En el primer enfocament conductista o ocupacional, s'observa a les competències com una qualificació, en relació al què sap fer el professional o en allò que és expert. En el segon enfocament, s'identifiquen les competències laborals pròpies de la funció productiva. Aquesta pot estar relacionada amb una organització, un grup d'empreses o tot un sector de producció o serveis. En tercer lloc, en l'enfocament constructivista, s'analitza la feina en la seva dimensió dinàmica. El concepte de competència considera

les relacions mútues i les accions entre els grups i el seu entorn, fins i tot, en situacions de treball i de capacitació. Finalment, en l'enfocament holístic, la competència es planteja en la relació entre educació i treball de forma més explícita. La competència és el resultat d'una complexa relació d'atributs, com els coneixements, actituds, valors i habilitats, requerits per a l'acompliment en situacions específiques. L'enfocament combina coneixement, enteniment, solució de problemes, habilitats tècniques, actituds i ètica de l'avaluació que es caracteritza per estar orientada al problema, ser interdisciplinària, cobrir grups de competències, exigir habilitats analítiques i combinar la teoria amb la pràctica.

Una altra classificació de les perspectives que adopta el concepte de competència és la formulada per Guerrero Chanduví (2011) que considera que hi ha cinc models de competències professionals. Aquestes es descriuen a continuació:

En primer lloc, les competències basades en el lloc de treball: són competències establertes a partir de les funcions de la persona que contribueixen en els resultats desitjats. La funció del treballador s'entén en relació amb el seu entorn i altres funcions. És a dir, per establir competències, es comparen les relacions en l'organització, entre els resultats i les habilitats dels treballadors, així com coneixements i actituds. Per tant, es conceben com habilitats que reflecteixen la capacitat de l'individu.

En segon lloc, les competències basades en la teoria del comportament: Es tracta de competències concebudes com habilitats que reflecteixen la capacitat del treballador, descriuen el que pot fer i no el que de veritat fa. En aquest enfocament, es ressalta la conducta en l'exercici de les funcions, observant resultats específics per a cada context.

En tercer lloc, les competències basades en l'estratègia empresarial: La competència és una realitat que permet dirigir els esforços de la companyia en una ruta determinada i,



per tant, requereix certes habilitats dels seus participants. En aquest cas, s'utilitza el concepte de *core competence* o competència nuclear.

En quart lloc, les competències basades en l'enfocament cognitiu: S'atribueix la competència a l'activitat cognoscitiva i és definida com a capacitat i disposició per a l'actuació i la interpretació. D'altra banda, la identificació de les competències i els seus indicadors es basa en una categorització del coneixement.

Per últim, en cinquè lloc, les competències basades en l'enfocament holístic: En aquest cas, la competència queda definida com a resultat d'una barreja d'aspectes personals com la comunicació, la creativitat, l'anàlisi i resolució de problemes. Aquestes s'anomenen meta competències, ja que són les que permeten l'existència de competències cognitives, funcionals, comportaments i valors ètics, que determinen, en conjunt, una competència professional. Es dinamitza el procés de generació de competències quan es reflecteixen en el lloc de treball i en l'execució de funcions.

Si ens remuntem a l'origen del concepte, en l'àmbit dels Recursos Humans, l'estudi de les competències s'inicia a finals de la dècada dels seixanta i principis del setanta, en el context anglosaxó, quan es publica un seguit de recerques que demostraven que els tradicionals tests d'aptitud i coneixements, així com els mèrits acadèmics, no servien per predir l'actuació d'un candidat en el seu futur lloc de treball. En aquest sentit, McClelland esdevé un referent clau per entendre l'origen i l'evolució del concepte de competència. El 1973 l'autor focalitza els seus esforços en l'anàlisi de les variables que determinen l'èxit professional tal com recullen Pereda i Berrocal (2001). El model de McClelland es basa en dos principis fonamentals: Per un cantó, en la utilització de mostres representatives. És a dir, compara a persones que han triomfat, clarament, en el seu treball o en aspectes interessants de la vida amb altres persones que no han tingut èxit, amb l'objectiu d'identificar i concretar aquelles característiques principals

associades a l'èxit. Per altra banda, se sustenta en la identificació de les idees i conductes operatives causalment relacionades amb els resultats favorables. En aquest sentit, per la mesura de les competències s'ha de partir de situacions obertes, en les quals l'individu ha de generar una conducta com a resposta. (més enllà de les mesures de resposta que pot generar un test). De fet, si ens situem en la nostra vida professional, podríem afirmar que, poques vegades, ens trobarem en una situació real com si es tractés de respondre un test, és a dir, davant la possibilitat d'escollir entre diverses respostes alternatives per respondre a una circumstància estructurada. Afortunadament, el món professional és més complex. Per aquest motiu, el millor predictor del què una persona pugui i vulgui fer serà el que aquesta persona faci o pensi en una situació espontània, no estructurada, o allò que hagi fet en situacions similars del passat. En àmbit formatiu, són les anomenades simulacions.

Recollint el llegat anterior, Boyatzis (1982) defineix competència com una característica subjacent en una persona que està, causalment, relacionada amb una actuació exitosa en un lloc de treball. L'autor diferencia dos nivells de competència. El primer, el nivell òptim i diferenciador de la competència, que distingeix un treballador amb actuació superior d'un treballador amb actuació mitjana. El segon, el nivell essencial de la competència, que correspon a l'actuació mitjana o mínima adequada del treballador.

Pel que fa als elements que conté la competència, una visió arrelada i referent del concepte, és la de determinar que el terme competència integra tres elements fonamentals: 1. Coneixements (saber); 2. Habilitats (saber fer); 3. Actituds (saber estar).

En aquesta línia conceptual, se situa Le Boterf (2001) quan diferencia entre dues grans modalitats de competències. La primera, és la competència tècnica que inclou el saber com a conjunt de coneixements generals científics o tècnics i el saber fer com a domini de mètodes i tècniques en els continguts específics. La segona, és la competència social

que inclou els valors, les motivacions i la capacitat de relació en un context social i organitzatiu (saber estar).

Un dels intents sòlids d'integració de tota la complexitat del concepte de competència professional és el que planteja Echeverría (2002). Segons l'autor, la competència professional integra els quatre elements següents:

1. Tècnic (Saber): Posseir coneixements especialitzats relacionats amb un determinat àmbit professional que permeten dominar com a expert els continguts i les tasques de l'activitat laboral.
2. Metodològic (Saber fer): Saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzar procediments adequats a les tasques pertinents, solucionar problemes de forma autònoma i transferir amb enginy les experiències adquirides a situacions noves.
3. Participatiu (Saber estar): Estar atent a l'evolució del mercat laboral, predisposat a l'entesa personal, disposat a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap el grup.
4. Personal (Saber ser): Tenir una imatge realista de si mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar els possibles fracassos.

Spencer i Spencer (1993) citen que la competència pot ser comparable a un iceberg, atès que té una part visible i una altra part que no es pot veure perquè està submergida. D'una banda, existeix una part visible de la competència. En aquesta zona se situen els coneixements i les habilitats que, cal dir, són més susceptibles de ser ensenyades i desenvolupades a partir de l'entrenament. D'altra banda, utilitzant l'iceberg com a

metàfora, aquest té una àmplia zona no visible. Hi situaríem característiques de la persona com l'autoconcepte, trets i motivacions personals que resten amagades, són de més difícil accés i de més difícil desenvolupament. En relació a aquest plantejament, Parry (1996) distingeix la competència *hard* de competència *soft*. La competència *hard* es refereix a les habilitats específiques del treball, com coneixements i habilitats relacionades amb el treball, i la competència *soft* es refereix a la personalitat, trets, valors i estils personals. Des d'aquesta perspectiva, tal com assenyala molt escaientment Le Boterf (2001), la persona competent és la que sap construir a temps competències pertinents per gestionar situacions professionals cada vegada més complexes.

És important ressaltar el fet que les competències cal analitzar-les des de l'acció, la mobilització de recursos i els factors contextuals de l'experiència professional. En aquesta línia interpretativa ho manifesten diversos autors. Fernández-Salineró (2006) concep les competències com a estructures complexes de processos que les persones posen en acció-actuació-creació per resoldre problemes i realitzar activitats (de la vida quotidiana i del context laboral-professional), orientades a la construcció i transformació de la realitat. Integren saber conèixer (observar, analitzar, comprendre i explicar), saber fer (exercici basat en procediments i estratègies), saber estar (participació i treball col·laborador)- i saber ser (automotivació, iniciativa, lideratge i creativitat), tenint en compte els requeriments específics de l'entorn, les necessitats personals i les condicions d'incertesa, amb autonomia intel·lectual, consciència crítica i esperit de repte, assumint al mateix temps les conseqüències dels seus actes i buscant el benestar humà.

Tejada i Navío (2005) incorporen, també, en aquesta descripció conceptual l'element de l'experiència, considerant que les competències només són definibles en l'acció. Posseir unes capacitats no significa ser competent. És a dir, la competència no resideix en les

capacitats, sinó en la mobilització mateixa dels recursos. Per ser competent és necessari posar en joc el repertori de recursos.

Zabala i Arnau (2007) analitzen, a nivell semàntic i estructural, diferents definicions de competència realitzades per diversos autors provinents del món educatiu i del món professional. D'acord amb aquesta anàlisi, defineixen competència com la capacitat o habilitat d'efectuar tasques o fer front a situacions diverses de forma eficaç en un context determinat i, per a això, cal mobilitzar actituds, habilitats i coneixements al mateix temps i de forma interrelacionada. Perrenoud (2007) incideix, també, en aquesta conceptualització basada en l'acció i l'experiència entenent que el concepte de competència representa una capacitat per mobilitzar diversos recursos cognitius per fer front a diversos tipus de situacions. En la mateixa línia, Lasnier (2000) considera la competència com un saber complex resultat d'una integració, mobilització i adequació de capacitats i habilitats i de coneixements utilitzats eficientment en situacions que presentin un caràcter comú.

Resulten interessants els quatre elements que Fernández (2006) identifica dins del concepte de competència. Aquests factors reforcen la importància dels elements contextuals i situacionals per atorgar significat al concepte de competència.

Un primer factor és la complexitat, és a dir, la integració d'elements que permeten dur a terme tasques complexes. Un segon factor és la integració, consistent en el fet que els components de les competències han de juxtaposar-se o relacionar-se de manera sistèmica no lineal. Un tercer factor és l'adequació, el fet que la competència activa les capacitats i habilitats pertinents a la situació i tasca específica. Finalment, cal considerar el caràcter comú de les situacions, el que suposa que una competència no és generalitzable a totes les situacions professionals.

En una línia inclusiva, les recerques de González i Wageneaar (2003) i de Biemans, Nieuwenbuis, Poell, Mulser i Wesselink (2004), determinen que el concepte de competència engloba el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que descriuen la capacitat d'una persona titulada per a respondre a les exigències del seu lloc de treball. És pot subratllar per la seva dimensió integradora la proposta de López Ruiz (2010) que entén les competències com un sistema de coneixements, destreses, actituds i valors que s'adquireixen de manera progressiva en diversos contextos. S'apliquen en situacions específiques a la resolució de problemes complexos, mitjançant un exercici eficaç de les tasques acadèmiques i professionals per aconseguir un ple desenvolupament personal i integral.

Considerem escaient incloure diverses conceptualitzacions que, per raons de contingut i/o autoria, resulten aclaridores del concepte. Alguns autors centren la descripció de la competència en la formació o adquisició. Altres, focalitzen l'accent en elements d'acció i mobilització de la competència. Per últim, essent la majoritària, moltes d'elles posen èmfasi i fan referència explícita al desplegament de les competències en el context laboral. A continuació, ordenem en tres perspectives, les diverses conceptualitzacions ed'acord amb aquest criteri classificatiu.

### **Primera perspectiva: conceptualització de competències basada en la seva adquisició o formació.**

En el Projecte *Tuning*, la competència és entesa com una combinació dinàmica d'atributs, en relació amb una sèrie de coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats que descriuen els resultats dels aprenentatges d'un programa educatiu o el que els estudiants són capaços de demostrar al final del procés formatiu (Casado-Molina i Cuadrado-Méndez, 2014).

L'Agència Nacional d'Avaluació de la Qualitat i l'Accreditació (ANECA, 2015) posa, també, l'accent en la dimensió formativa, definint les competències són un conjunt de coneixement, habilitats, actituds que s'adquireixen o desenvolupen mitjançant experiències formatives coordinades, les quals tenen el propòsit d'assolir coneixements funcionals que donin resposta de forma eficient a una tasca o problema de la vida quotidiana i professional que requereixi un procés d'ensenyament i aprenentatge.

### **Segona Perspectiva: conceptualització de competències basada en l'acció o el seu desplegament**

Bisquerra (2004) considera que competència és el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia. Segons aquest autor, el domini d'una competència permet produir un nombre infinit d'accions no programades.

Perrenoud (2007, 2012) defineix la competència com una capacitat de mobilitzar diversos recursos cognitius per fer front a un tipus de situacions. Suposa, per tant, una combinació d'habilitats pràctiques, de coneixements substantius, de valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen adequadament per dur a terme una acció apropiada i eficaç.

L'*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE, 2006) contempla la competència com la capacitat de respondre a demandes complexes i dur a terme tasques diverses de forma adequada. Suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament per aconseguir una acció eficaç.

### **Tercera perspectiva: conceptualització de competències basada en l'execució en el context laboral**

Les competències es defineixen com la capacitat dels individus per posar en marxa de manera integrada els coneixements adquirits i trets de personalitat que permeten resoldre situacions diverses en la vida professional (Le Boterf, 2001).

Levi-Leboyer (1997), defineix les competències com la integració de coneixements professionals, habilitats i actituds en la realització eficaç de les tasques pròpies d'un lloc de treball en un context concret.

Cortés (2009) conceptualitza la competència com el conjunt de característiques intrínseques de la persona relacionades amb un bon exercici en el treball i que es refereixen a com fem la nostra feina, l'actitud en el mateix.

Schmal (2015) entén la competència com la mobilització, la posada en acció d'un conjunt de capacitats cognitives, procedimentals i actitudinals que s'han d'integrar en contextos específics.

Un seguit d'autors (Sgobbi i Suleman, 2013; Peng, Shulin i Gu, 2014) comparteix que la competència es refereix a un conjunt d'atributs, que inclouen els coneixements, destreses, habilitats i trets, necessaris i relacionats amb la finalització de l'acompliment laboral, però tenint present que les competències tenen característiques específiques en funció dels contextos.

Finalment, L'*European University Association* (EUA, 2017) recorda que mai hi ha hagut una definició clara de "competència". No obstant això, el consens està sorgint en suport de la posició adoptada pel marc europeu de qualificacions, segons el qual la competència significa la capacitat comprovada d'utilitzar coneixements, habilitats



personals, socials o habilitats metodològiques, en situacions de treball, estudi, professionals i de desenvolupament personal.

Amb la finalitat d'aportar informació addicional i complementària al contingut citat anteriorment, creiem oportunes les reflexions de Baraycoa i Lasaga (2009) en relació al concepte genèric de competència que reforça la complexitat i les múltiples dimensions semàntiques del concepte. Els autors determinen les afirmacions següents entorn al constructe de competència:

En primer lloc, el concepte de competència és genèric i engloba els d'habilitat i de capacitat. Entre les competències s'estableixen relacions i associacions de tal manera que es complementen, potencien i perfeccionen. En segon lloc, algunes competències presenten dimensions interpersonals i individuals. Així, per exemple, la competència d'orientació a l'assoliment pot suposar la capacitat de proposar-se objectius tant grupals com individuals. En tercer lloc, qualsevol persona pot adquirir i millorar les competències en major o menor mesura, si bé es detecta que algunes persones mostren una predisposició cap a determinades competències. En quart lloc, la competència no és un fi en si mateix sinó un mitjà per assolir objectius individuals i/o organitzatius. Per últim, els autors consideren que la definició de cada competència ha de ser objectivable i ha de permetre la incorporació de mecanismes tant d'autoavaluació com d'avaluació externa.

## **5.2. Les competències genèriques o transversals**

El desenvolupament de competències genèriques o transversals en l'educació superior és d'especial interès per la seva vinculació al context sociolaboral. Tal com assenyala el Consejo Económico y Social de España (2015) la rellevància creixent, en termes d'ocupabilitat, que s'atribueix a l'adquisició i desenvolupament de les competències

professionals, porta a completar el diagnòstic sobre l'evolució de les ocupacions i els nivells de qualificació amb l'anàlisi de les competències demandades per les empreses. González Morga, Pérez Cusó i Martínez Juárez (2018) indiquen que, en el marc de l'Organització Internacional del Treball, l'enfocament de competències busca estimular un procés d'aprenentatge que sigui significatiu per als estudiants, integrant la teoria i la pràctica, ja que connecta un determinat coneixement o habilitat amb la diversitat d'aplicacions en un entorn productiu complex i canviant. El procés, més que tendent a lliurar coneixements o destreses concretes, s'orienta a facilitar la identificació de les causes dels problemes presents en una situació laboral i aportar solucions creatives i efectives, que en el cas de la formació de competències laborals específiques, impliquen elements propis d'una ocupació. A més, hi ha la urgència d'un nou canvi formatiu, en la qual desenvolupar aquelles competències transversals que permetin aprendre i adaptar-se a un món de l'ocupació que canvia, ràpidament, serà el repte decisiu del nostre temps.

En el model del Projecte *Tunning* (2007), les competències genèriques o transversals es divideixen en instrumentals, interpersonals i sistèmiques. Les instrumentals són capacitats cognitives, metodològiques, tècniques i lingüístiques necessàries per a la comprensió, construcció, maneig i ús crític i ajustat a les particularitats de les diferents pràctiques professionals. Les competències interpersonals es relacionen amb les habilitats de relació social i integració en diferents col·lectius. Finalment, les competències sistèmiques són capacitats relatives a tots els sistemes i es refereixen a les qualitats individuals.

El sistema educatiu comú europeu, explícitament, aposta per una formació basada en competències, entre les quals es troben les competències transversals i que haurien de ser estretament lligades a les demandes socials i laborals del mercat actual. (Michavila,

Martínez, Martín-González, García Peñalvo, Cruz-Benito, 2016). Insistent en aquest plantejament, Faba i Rico (2012) consideren que les competències professionals, evidentment, es relacionen amb l'exercici laboral. Per aquesta raó, el disseny del currículum de la titulació requereix un bon coneixement del perfil laboral. Més autors vinculen les competències professionals en la formació integral de l'individu, assenyalant que les universitats han de jugar un paper essencial d'acord amb les directrius europees (Corominas Rovira, 2001; Sánchez Elvira, López González, Fernández Sánchez, 2010).

La transcendència de l'adquisició de competències genèriques o transversals és recurrent en la literatura científica. Hervás, Ayats, Desantes i Juliá (2012) a més d'afirmar que la integració dels titulats universitaris a la vida professional és una de les principals responsabilitats de les institucions d'educació superior davant la societat, defensen que els estudiants adquireixin no només coneixements especialitzats i que, també, és essencial el desenvolupament de competències transversals que necessàries per al seu desenvolupament professional. Aquesta insistència en la importància de les competències genèriques també queden constatades en estudis anteriors (Mora 2002; Ayats, 2005 i 2010).

En aquest punt és convenient, també, aclarir el concepte de competència genèrica o transversal. El model explicatiu proposat per García-San Pedro (2009) resulta didàctic i diferencia entre competències bàsiques, específiques, genèriques i metacompetències.

Concretem la classificació:

- Competències bàsiques o instrumentals: Són aquelles associades a coneixements fonamentals -que, normalment, s'adquireixen en la formació general, bàsica o obligatòria- enfocades a la comprensió i resolució dels

problemes quotidians i que permeten, posteriorment, l'ingrés a la feina. Per exemple, la comunicació oral, l'escripta, la lectura o el càlcul.

- Competències genèriques, transversals, intermèdies, generatives o generals. Es relacionen amb capacitats, atributs, actuacions i actituds àmplies, transversals a diferents àmbits professionals. Podem citar la capacitat per treballar en equip, saber planificar o l'habilitat per negociar.
- Competències específiques, tècniques o especialitzades. Es relacionen amb aspectes tècnics directament vinculats amb l'ocupació i les competències pròpies d'una determinada àrea d'estudi, que no són tan fàcilment transferibles a altres contextos laborals o acadèmics.
- Meta-competències, *meta-qualities* o *meta-skills*. Són competències genèriques, d'alt nivell, que transcendeixen a altres competències i que semblen afavorir-les, millorar-les o possibilitar l'adquisició d'altres. Generalment, es basen en la introspecció, la meta-cognició, l'autoavaluació, l'anàlisi de problemes, la creativitat, i l'autodesenvolupament.

Les competències es poden classificar en específiques i genèriques. Les específiques són aquelles que es relacionen de forma concreta amb el lloc de treball, mentre que les genèriques es refereixen a les competències transversals, transferibles a una multitud de funcions i tasques. Són comuns a la majoria de les professions i es relacionen amb la posada en pràctica integrada d'aptituds, trets de personalitat, coneixements i valors adquirits, pel que es requereixen en diverses àrees ocupacionals o són transferibles entre diferents activitats d'un sector o organització (Gómez Gras, Galiana, García, Castarilla i Romero, 2006).

González Morga (2017) indica que la classificació més utilitzada en Educació Superior correspon a la promoguda per la Unió Europea després del Consell de Lisboa de l'any 2000. Aquesta proposta distingeix entre tres tipologies: bàsiques, transversals i específiques. A partir del qual, s'estableix un model senzill que evita la complicació que suposa l'excés de subcategories, sense cap benefici, sinó tot el contrari.

Les competències bàsiques són aquelles indispensables per a l'aprenentatge i per al desenvolupament en l'entorn social dins de qualsevol dels seus àmbits. Moltes de les quals són adquirides des dels nivells més bàsics del sistema educatiu i un exemple d'elles, seria l'ús adequat del llenguatge oral i escrit, habilitats per a la lectoescriptura, raonament matemàtic o coneixements bàsics de cultura general.

Les segones, les competències transversals, són el conjunt de capacitats transferibles a diferents contextos sociolaborals i adaptables a situacions sota condicions de diferent demanda. Per aquest motiu, també, s'anomenen transversals. Aquestes competències, a més de ser atributs compartits per altres graduats, es relacionen amb les actituds i els comportaments clau que ha de tenir adquirit qualsevol professional com planificar, treballar en equip, comunicar, mantenir equilibri emocional o la motivació per la feina. Per tant, les competències generals, tenen un caràcter més perdurable en el temps i seran el marc sobre el qual es sustenti el desenvolupament de les competències específiques.

Finalment, les competències específiques fan referència a aquelles pròpies d'un àmbit disciplinari concret. Aquestes competències no tenen la mateixa estabilitat en el temps que les generals per la seva especificitat i per l'evolució constant de les demandes sociolaborals. La forma d'adquirir-les es realitza, fonamentalment, a través de programes formatius i són les responsables de conferir al professional una base de coneixements i informacions concretes per a l'exercici de la seva activitat professional.

Es consideren pròpies de cada perfil professional i construeixen el perfil més tècnic i especialitzat.

En diferents contextos anglosaxons es refereixen a les competències transversals amb diferents accepcions, com *key skills*, *core skills*, *essential skills*, *soft skill oemployability skills* (Rodríguez, 2015; UNESCO, 2016). Més enllà de la diversitat de mots, en tots els casos hi ha una coincidència semàntica en referir-se a aquesta tipologia de competències com a determinats coneixements, actituds i habilitats essencials en la formació integral i en el desenvolupament de l'*empleabilitat*.

### **5.3. Les competències genèriques objecte d'estudi.**

Les vuit competències genèriques analitzades en aquesta investigació són les següents:

1. Capacitat de planificació i organització. 2. Capacitat d'adaptació. 3. Capacitat d'aprenentatge. 4. Autonomia. 5. Habilitats socials. 6. Habilitats comunicatives. 7. Orientació al client. 8. Treball en equip.

L'objectiu d'aquest apartat és recollir, en primer lloc, les fonts a partir de les quals es va decidir per l'elecció de les vuit competències, fent referència també a altres investigacions que legitimen aquesta tria. Posteriorment, es realitza una anàlisi individual de cadascuna de les competències citades.

Cal citar dues fonts inicials inspiradores en l'elecció de les competències. Per un cantó, el marc de referència del Projecte *Tunning* (2002), que ha influït en la configuració dels nous plans d'estudis de l'espai europeu d'ensenyament superior. El projecte realitzà una consulta a graduats, professionals i acadèmics de setze països europeus. Les respostes de 7.123 persones, de 1.010 universitats diferents, ofereixen la base de discussió sobre

la situació present de les àrees de coneixement, de les institucions europees i, en particular, de les competències genèriques i específiques de cada estudi.

En segon lloc, el recull sistemàtic, previ a aquesta recerca i des del curs 2002-2003, de les demandes recollides des del Gabinet de Promoció Professional de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, pel que fa a les competències que amb major freqüència els ocupadors identificaven com a requisit en el moment de formulació de les demandes laborals. En concret, l'estudi determinava que les competències que amb major freqüència quedaven reflectides en els formularis de descripció de les demandes dels ocupadors eren les següents: Treball en equip, habilitats socials, habilitats comunicatives, orientació al client, iniciativa, capacitat d'adaptació, capacitat d'aprenentatge, compromís i responsabilitat.

Considerem oportuna la rellevància d'alguns estudis, posteriors al disseny del qüestionari inicial per a l'obtenció de dades de la nostra investigació que, en gran part, coincideixen en la identificació de competències transversals claus. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) en els seus estudis d'inserció (2005, 2008, 2011, 2014 i 2017) avalua el nivell d'adquisició de competències, majoritàriament considerades genèriques o transversals. En concret, es consulten les següents: Formació teòrica, formació pràctica, expressió oral, expressió escrita, treball en equip, lideratge, solució de problemes, presa de decisions, creativitat, gestió, informàtica, idiomes i habilitat de documentació.

Destaquem, especialment, la recerca duta a terme a la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) de Gimeno, Vendrell, Isanta i Arias (2011) que presenten un instrument dissenyat per ajudar a formar i avaluar deu competències genèriques fonamentals en el procés d'ensenyament-aprenentatge del futur graduat en Psicologia. Les autores, a partir de l'anàlisi de les diferents fonts bibliogràfiques (Sánchez-Elvira, 2008; Villa &

Poblete, 2008; Bonsón, 2009) i de l'ideari Blanquerna (Torralba, 1996; Riera, 1998), van seleccionar 10 competències considerades genèriques i objecte de ser treballades dins l'espai de seminari de la Facultat. Tal com afirmen Gimeno i Gallego (2008), el procés d'ensenyament-aprenentatge de les competències troba el seu espai idoni en el seminari. Aquest espai permet fer un seguiment pausat de l'evolució de l'estudiant en l'adquisició de les competències. Això és així perquè es tracta d'un grup de pocs estudiants que és gestionat molt de prop per la figura del professor-tutor. Aquesta dinàmica de treball permet, a nivell de competències, treballar el procés d'autoconsciència d'adquisició d'aquestes. Gimeno, Vendrell, Isanta i Arias (2011) defineixen aquestes competències en els següents termes:

1. Comunicació oral: Capacitat per a expressar-se amb claredat, fluïdesa, coherència i persuasió, utilitzant, de forma pertinent, els recursos verbals i no verbals, amb la finalitat de l'intercanvi d'informació que succeeix en tota relació interpersonal.
2. Comunicació escrita: Capacitat per a expressar-se amb claredat, fluïdesa, coherència i rigor, utilitzant de forma pertinent, els recursos escrits, amb la finalitat de transmetre idees o continguts.
3. Treball en equip: Capacitat de col·laborar i cooperar amb els altres en el grup que treballa processos, tasques i objectius compartits.
4. Gestió de la informació: Habilitat de reconèixer una necessitat d'informació i la capacitat d'identificar, localitzar, avaluar, organitzar, comunicar i utilitzar la informació de forma efectiva, tant per a la resolució de problemes com per a l'aprenentatge al llarg de la vida.
5. Resolució de problemes: Identificar, analitzar i definir els elements significatius que constitueixen un problema per resoldre'l amb criteri i de forma efectiva.



6. Autoregulació de la tasca: Determinar eficaçment els objectius, prioritats, mètodes, i controls per a exercir tasques mitjançant l'organització de les activitats, amb els terminis i els mitjans disponibles, distribuint el temps de manera ponderada en funció de les prioritats.
7. Pensament crític: Capacitat d'identificar punts de vista diferents, ser capaç de posicionar-se a partir de l'elaboració d'arguments que els sustenten, oferint una perspectiva o opinió particular sobre un determinat assumpte, fet, situació o informació que es rep.
8. Sentit ètic: Sentir i obrar, en tot moment, conseqüentment, amb els valors morals i bones costums professionals, respectant la política de l'organització.
9. Consciència del propi procés personal: Capacitat per a identificar les pròpies emocions, discernir els punts forts i febles, desenvolupant un procés d'autoconfiança i autoregulació.
10. Competència interpersonal: Capacitat per a captar, discernir i respondre adequadament els estats d'ànim, temperaments, motivacions i desigs dels altres.

En relació a les competències cal fer esment, també, de la vinculació que estableix Goleman (2000) entre els conceptes d'intel·ligència emocional i les competències professionals. Se sintetitza el posicionament de l'autor en la taula que s'adjunta.

Taula 3: Intel·ligència emocional versus competències professionals

<b>CONSCIÈNCIA D'UN MATEIX</b>	<b>AUTOREGULACIÓ</b>	<b>CONSCIÈNCIA SOCIAL</b>	<b>HABILITATS SOCIALS</b>
Consciència emocional	Autocontrol	Empatia	Lideratge
Valoració adequada d'un mateix	Confiabilitat	Comprensió de l'organització	Influència
Autoconfiança	Constància	Orientació cap al servei	Desenvolupament de l'altre
	Adaptabilitat		Comunicació
	Orientació a l'assoliment		Catalitzador del canvi
	Iniciativa		Resolució de conflictes
			Desenvolupament de relacions
			Col·laboració i cooperació

Font: Adaptació taula de D. Goleman (2000)

D'acord amb aquesta representació, l'autor diferencia entre les competències intrapersonals, vinculades a l'autoregulació i la consciència d'un mateix, de les competències interpersonals, vinculades a la consciència social i les habilitats socials. En relació a la distinció dels conceptes interpersonal i intrapersonal, Goleman parteix del model d'intel·ligència múltiple introduït per Gardner (1989), que establí la multidimensionalitat del constructe. Gardner especifica l'existència de la intel·ligència interpersonal i la intel·ligència intrapsíquica o intrapersonal. La intel·ligència interpersonal la subdivideix en quatre capacitats diferents: 1. Lideratge. 2. Aptitud d'establir relacions i mantenir amistats. 3. Capacitat de solucionar conflictes. 4. Capacitat per a l'anàlisi social. En treballs posteriors (Gardner, 2003) defineix la intel·ligència interpersonal com la capacitat de comprendre als altres. Afirmar que les

persones que l'han desenvolupat són capaces de destriar i respondre apropiadament als estats d'ànim, temperaments, motivacions i desitjos de les altres persones. Quant a la intrapersonal, considera que és una habilitat correlativa de l'interior que ens permet configurar una imatge exacta i veritable de nosaltres mateixos i que ens fa capaços d'utilitzar aquesta imatge per a actuar en la vida d'una manera més eficaç.

A partir d'aquest criteri referencial, les vuit competències analitzades en la investigació han estat classificades en dues categories: intrapersonals i interpersonals.

Taula 4: Classificació de les competències objecte d'estudi

<b>Competències intrapersonals</b>	<b>Competències interpersonals</b>
Capacitat d'organització i planificació	Habilitats socials
Capacitat d'adaptació	Habilitats comunicatives
Capacitat d'aprenentatge	Orientació al client
Autonomia	Treball en equip

Font: Elaboració pròpia

Prèvia a la proposta de definició de les vuit competències, considerem oportú fer una breu aproximació individual del significat i descripció de cadascuna d'elles.

### **1. La capacitat de planificació i organització**

El Diccionari de Competències Clau de Barcelona Activa (2018) descriu que la planificació i organització és la capacitat per prioritzar i establir línies d'actuació, optimitzant recursos que garanteixin l'acompliment dels resultats esperats mitjançant una gestió eficaç del propi treball i del dels seus col·laboradors/es. Estableix quatre nivells d'assoliment: En un primer nivell d'adquisició, la persona és capaç d'organitzar el seu propi treball i tracta de prioritzar les seves activitats. En un segon nivell, programa activitats amb anticipació, tenint en compte els recursos necessaris. Ja en un

tercer nivell, planifica i organitza les activitats i recursos a mitjà i llarg termini. Finalment, en quart nivell d'adquisició, avalua i integra plans, objectius i recursos amb una visió global organitzativa, involucrant altres persones.

La competència de planificació i organització requereix la posada en marxa de mecanismes de naturalesa cognitiva i racional. Per un cantó, tal com indica Ayala (2005), implica saber analitzar el problema o l'oportunitat. Per això, es requereix sensibilitat, experiència i estar familiaritzat amb la tasca. Implica efectuar un diagnòstic de les forces internes i externes que intervenen en cada esdeveniment. D'altra banda, suposa determinar els objectius o finalitats. Aquest és un pas fonamental, ja que la determinació de l'objectiu equivocat comporta l'aplicació de pràctiques equivocades. El mateix autor, també, apunta els beneficis de la capacitat de planificació i organització. Planificar ens ajuda a crear el futur. De les decisions que prenguem avui dependrà el nostre èxit o el nostre fracàs. Aquest procés ajuda, també, a fer que els nostres objectius es puguin veure plasmats en la realitat. A més, augmenta i millora la comunicació eficaç entre els membres de l'organització i, en la mesura que es participi en el procés, augmentarà el compromís de compliment. Finalment, la planificació és una guia per al seguiment de l'execució i l'assoliment dels objectius i permet el control necessari de tot el procés.

Si transcendim la pròpia competència individual, considerem oportuna fer referència a diverses definicions de què és la capacitat de planificació dins d'un context organitzacional. Stoner (1997) determina que la capacitat de planificació és el procés d'establir metes i triar mitjans per aconseguir aquestes metes. Segons Robbins i De Cenzo (2002), suposa el procés que se segueix per determinar en forma exacta el que l'organització farà per assolir els seus objectius. Serna (1999) defineix la planificació com el procés d'avaluar tota la informació rellevant i els desenvolupaments futurs i

probables, que dona com a resultat un curs d'acció recomanat i un pla. Goodstein (1998) la qualifica com el procés d'establir objectius i escollir el mitjà més apropiat per a l'assoliment dels mateixos abans d'emprendre l'acció. La capacitat de planificació, segons Hellriegel i Slocum (1998), s'anticipa a la presa de decisions, és a dir, és un procés de decidir abans que es requereixi l'acció. Per Thompson i Strickland (2001), consisteix a decidir amb anticipació el que cal fer, qui ho ha de fer i com s'ha de fer. En aquest context, la planificació en les organitzacions s'erigeix com el pont entre el punt en què es troba i aquell que es vol anar.

## **2. La capacitat d'adaptació**

La integració en els plans d'estudi dels preceptes que conformen l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) es fonamenta en el model ensenyament-aprenentatge centrat en l'alumnat i en l'adquisició d'un conjunt de competències necessàries per promoure la creativitat, la flexibilitat, la capacitat d'adaptació i l'habilitat per aprendre a aprendre i a resoldre problemes, al llarg de tota la vida (Parcerisa, 2014).

El Diccionari de Competències de la Universidad de Santiago (USC, 2013) defineix la capacitat d'adaptació com la capacitat per adaptar-se i avenir-se als canvis, modificant si fos necessari la seva pròpia conducta per assolir determinats objectius quan sorgeixen dificultats, nova informació, o canvis del medi, ja siguin de l'entorn exterior, de la mateixa organització, de l'usuari o dels requeriments del treball en si. Vinculades a la capacitat d'adaptació hi hauria les conductes següents:

Realitzar adaptacions organitzacionals i estratègiques a curt, mitjà i llarg termini en resposta als canvis de l'entorn o les necessitats de la situació; avaluar sistemàticament el seu entorn atent a canvis que es puguin produir; adaptar tàctiques i objectius per afrontar una situació o solucionar problemes; sistemàticament, revisar i avaluar les

conseqüències positives i/o negatives de les accions passades per afegir valor; avaluar i observar la situació objectivament i poder reconèixer la validesa del punt de vista d'altres, utilitzant aquesta informació de manera selectiva per modificar la seva acció; revisar situacions passades per modificar la reacció davant situacions noves; seguir sempre els procediments tot i que, a vegades, pot reconèixer la validesa d'altres punts de vista i modificar la seva actuació.

De Guzmán i Choi (2013) vinculen a la capacitat d'adaptació com a element crític dins la carrera professional. En síntesi, assenyalen que els recursos d'adaptabilitat a la carrera professional s'han de considerar com a competències autoreguladores i psicosocials que configuren estratègies i accions adaptatives dirigides a assolir els objectius d'adaptació. Aquesta capacitat d'adaptació comprèn diversos recursos psicosocials o competències transaccionals. La preocupació consistent en la capacitat de ser conscient i de planificar un futur professional; el control reflectit en el sentiment subjectiu d'autogovern i la decisió en relació amb la formació professional futura; la curiositat, definida com la tendència a explorar el propi entorn; i, finalment, la confiança, com a tendència a sentir-se autoeficient quant a la capacitat de resoldre problemes concrets de carrera. Com a tal, l'adaptabilitat i els seus components es conceben com recursos o habilitats que permetin a les persones ajudar a gestionar les transicions professionals.

Aquests recursos serveixen com a estratègies d'autoregulació o els punts forts que permeten als individus ampliar, perfeccionar i, finalment, implementar els seus conceptes personals en rols ocupacionals, per tant crear la seva vida laboral i construir les seves carreres professionals. Fugate, Kinicki i Ashforth (2004) també van conceptualitzar l'adaptabilitat personal com a component de la seva construcció psicosocial de l'ocupabilitat, referint-se a l'optimisme, la propensió a aprendre,

l'obertura, l'interior lloc de control i autoeficàcia generalitzada. Les persones ara tenen més possibilitats de canviar de feina amb freqüència, sigui per elecció o per necessitat a la llum d'una economia de treball en dificultats (Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori i Dauwalder, 2012). En aquesta circumstància, les persones han de tenir habilitats que els permetin adaptar-se ràpidament a diverses situacions i fer front a més transicions de treballs freqüents. L'adaptabilitat a la carrera professional proporciona un marc per atendre la manera com els individus veuen el seu futur i dóna suport a intervencions basades en les seves necessitats (Rottinghaus, Buelow, Matyja i Schneider, 2012). Per tant, l'adaptabilitat professional pot millorar l'oportunitat de trobar un lloc de treball adequat, millorant així l'èxit professional i, fins i tot, el benestar (Hirschi, 2010, Hartung & Taber, 2008; Skorikov, 2007).

### **3. La capacitat d'aprenentatge**

Segons l'*European University Association* (2017), "aprendre a aprendre" hauria de fer referència a la recerca i altres enfocaments d'aprenentatge impulsats per la curiositat, ja que aquests són essencials per a la capacitat de convertir-se en un aprenentatge autònom. Aprendre a aprendre va ser proposat com a competència per la Comissió Europea (2007) entre altres set competències bàsiques. De fet, Teixidó (2010), situa la introducció de la capacitat d'aprenentatge, de l'"aprendre a aprendre", com una de les competències bàsiques que s'han d'assolir al llarg de l'escolarització obligatòria és coherent amb la idea de preparar l'individu per un món canviant, competitiu, globalitzat, tecnològic, on la informació flueix lliurement (tant que pot esdevenir un perill) i l'aprenentatge ha de ser una actitud vital que acompanyi la persona durant tota la vida (*lifelong learning*).

Yáñez i Villardón (2006), defineixen la capacitat d'aprendre com un "saber fer" complex fruit de la identificació i mobilització integrada de coneixements, habilitats i actituds que generen un resultat eficaç en la realització d'una tasca, la resolució d'un problema o l'assoliment d'un objectiu. Villardon, Yáñez, Achura, Iraurgi i Aguilar (2013) fan referència a la conceptualització que efectua la Comissió Europea (2006) i defineixen la competència d'aprenentatge com la disposició i la capacitat d'iniciar i continuar el propi aprenentatge, regular aquest aprenentatge i fer-ho gestionar el temps i la informació d'una manera eficaç, tant individualment com a dins d'un grup.

Segons Carretero i Fuentes (2010) "aprendre a aprendre" implica disposar d'habilitats per paular el propi aprenentatge i ser capaç d'aprendre de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. "Aprendre a aprendre" implica que els alumnes adquireixin la capacitat per copsar les exigències de les tasques i respondre en conseqüència, emprar procediments d'aprenentatge pertinents en cada situació, planificant i avaluant les seves pròpies realitzacions, regular els seus processos d'aprenentatge, valorar els seus èxits i comunicar els nous aprenentatges.

El *Consejo Económico y Social de España* (CES, 2015) destaca les competències transversals que, per major freqüència són anomenades per part dels ocupadors, entre les quals es troba la disposició a l'aprenentatge continu. A més, també, fa referència a altres competències: responsabilitat i compromís amb els objectius de l'empresa, iniciativa i dinamisme, treball en equip, actitud creativa, disposició a l'aprenentatge continu, inclinació a la innovació i als nous mètodes de treball, qualitat, orientació al client, habilitat comunicativa, esforç, flexibilitat i organització.

En un entorn professional, cal tenir present que per tal que es desplegui la capacitat d'aprenentatge d'un treballador, cal que l'empresa o organització disposi també d'aquesta capacitat. Amb aquest argument, Aramburu i Garcia (2011) consideren que la



capacitat d'aprendre esdevé una capacitat crítica basada en la capacitat d'adaptació i de canvi, tant de les persones com de les organitzacions. Per tal que l'organització aprengui és imprescindible que les persones que la integren aprenguin. Això no obstant, que els individus aprenguin dins de l'organització no garanteix, en el seu conjunt, l'aprenentatge organitzacional. En definitiva, l'aprenentatge individual és condició necessària però no suficient per assolir l'aprenentatge organitzacional.

#### **4. L'autonomia**

L'autonomia es defineix com la capacitat de realitzar una tasca de forma independent, executant-la de principi a fi, sense necessitat de rebre cap ajut o suport. Aquesta capacitat de treballar de forma autònoma no vol dir, però, que en certes etapes o tasques concretes, el professional no pugui ser assessorat (Educaweb, 2019). Així, com assenyalen Rodríguez et al. (2018), cal incrementar l'esforç de l'Educació Superior per millorar les competències relacionades amb l'autonomia de l'estudiant i la seva capacitat reflexiva, molt relacionades amb la capacitat de l'aprenentatge permanent. A més, el treball en equip, la interacció social, el compromís ètic-social i el control emocional són, entre altres, competències clau dels professionals actuals.

Les competències estan relacionades amb les actituds professionals, la reflexivitat sobre el propi comportament, el desenvolupament de la carrera laboral, la relació entre el món de l'educació i el treball, el reconeixement de competències adquirides informalment, l'autonomia i la capacitat de desenvolupar-se en un món de canvis constants i profunds (Rodríguez, 2012).

Carretero i Pérez (2010) vinculen la competència d'autonomia amb la iniciativa personal. Amb aquests dos termes junts, tal com apareixen en el nostre currículum, la competència bàsica d'autonomia i iniciativa personal es refereix a l'adquisició i

l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals com ara la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

Escamilla (2010), assenyala la transversalitat d'aquesta competència i la relaciona amb les cinc dimensions següents:

1. El coneixement de si mateix, consciència i aplicació de valors i actituds personals interrelacionades com, entre altres, responsabilitat, perseverança, autoestima, creativitat, autocrítica, capacitat d'elecció, calcular riscos o enfrontar problemes.
2. El coneixement dels altres, disposant d'habilitats socials per a relacionar, cooperar i treballar en equip.
3. El coneixement del context social i cultural, les seves institucions i característiques, els seus principis, valors i normes.
4. La presa de decisions fonamentades que permeten triar amb criteri propi, imaginar projectes, realitzar accions per al desenvolupament d'opcions i plans.
5. El desenvolupament d'una actitud positiva cap al canvi i la innovació.

Monereo i Pozo (2003) determinen un seguit d'accions concretes per afavorir l'autonomia dels alumnes en l'aprenentatge. Un primer factor relacionat amb l'autonomia és l'acció de pensar, en el sentit que cal potenciar la reflexió com a centre de les activitats d'aprenentatge que es produeix a la universitat. Una segona acció és la de cooperar, que esdevé un factor eficient per gestionar el coneixement i fortifica l'autonomia. Una tercera acció és la de comunicar, ja que en la vida professional les

persones necessiten argumentar per a avalar, convèncer o informar. Empatitzar se situa com una altra acció relacionada amb l'autonomia, és a dir, pressuposa la gestió de les pròpies emocions coordinant-les amb les dels altres. En cinquè lloc, l'acció de ser crític és determinant per ser capaços de construir un punt de vista propi a partir de fonts de coneixement divers. Finalment, els autors identifiquen l'automotivació com a element essencial per l'autonomia. S'ha d'intentar que el caràcter extern de la motivació esdevingui intern, aconseguint que el motor principal de l'aprenentatge i de les activitats es trobi en la pròpia persona.

## **5. Les habilitats socials**

Dongil i Vindel (2014) defineixen les habilitats socials com un conjunt de capacitats i destreses interpersonals que ens permeten relacionar-nos amb altres persones de forma adequada, sent capaços d'expressar els nostres sentiments, opinions, desitjos o necessitats en diferents contextos o situacions, sense experimentar tensió, ansietat o altres emocions negatives.

Segons Roca (2014), podem definir les habilitats socials com un conjunt d'hàbits -en les nostres conductes però, a la vegada, en els nostres pensaments i emocions- que ens permeten comunicar-nos amb els altres de manera eficaç, mantenir relacions interpersonals satisfactòries, sentir-nos bé, obtenir el que volem i aconseguir que les altres persones no ens impedeixin aconseguir els nostres objectius. Són pautes de funcionament que ens permeten relacionar-nos amb altres persones, de manera que aconseguim un màxim benefici i un mínim de conseqüències negatives, tant a curt com a llarg termini. La persona que és socialment hàbil busca el seu propi interès però, al mateix temps, té en compte els interessos i sentiments dels altres i, quan entra en conflicte, tracta de trobar solucions satisfactòries per ambdues parts.

Encara que existeix un ampli debat sobre el concepte d'habilitats socials, avui dia, molts autors (Patrício, Maia i Bezerra, 2015; Del Prette i Del Prette, 2008; Caballo, 2007; Gismero, 2000) coincideixen a definir-la com el conjunt de conductes apreses, de caràcter situacional i cultural, verbals i no verbals, mitjançant les quals un individu expressa les seves necessitats, sentiments, preferències, opinions i drets, afavorint així l'establiment de relacions interpersonals i un ajust saludable en el seu entorn biopsicosocial. En concordança amb la definició anterior, les habilitats socials, per a ser compreses en sentit ampli, han estat explicades dividint-les en tres dimensions principals, a saber, conductuals, cognitives i fisiològiques (Caballo, 2007). Com a exemple de les primeres es poden assenyalar gestos, postures, somriures, nombre de paraules que es fan servir en una conversa i volum de la veu; de les segones, a les expectatives precises sobre la conducta d'una altra persona, les autoverbalitzacions positives i la tolerància respecte dels conflictes; i de les terceres, la taxa cardíaca, taxa de pols i volum de sang.

Phillips, Kaseroff, Fleming i Huck (2014) realitzen una recerca de tipus qualitativa a partir d'entrevistes semiestructurades i determinen que les habilitats socials tenen un paper important en l'ocupació. Els autors descriuen múltiples aspectes de les habilitats socials relacionades amb el treball i, sobretot, conclouen que les habilitats socials relacionades amb el treball, més comunes a tots els participants, eren la comunicació no verbal i la capacitat de connectar-se amb els altres.

Podem trobar referències al dèficit de les habilitats socials en el col·lectiu de persones titulades universitàries. En concret, Nair i Mukherjee (2015) constaten que, sovint, els titulats presenten deficiències en habilitats interpersonals i de comunicació i no poden presentar les seves idees de manera convincent i persuasiva. En conseqüència, no aconsegueixen demostrar-se com a candidats idonis per als reclutadors, ja que els

empresaris prefereixen professionals que, a més d'estar dotats en les competències tècniques, disposin, sobretot, de les *soft skills* imprescindibles per al lloc de treball.

Agran, Hughes, Thoma i Scott (2019) assenyalen que les habilitats socials han estat reconegudes com a essencials en la promoció de l'*empleabilitat* i en el manteniment d'una ocupació. Els autors van realitzar una replicació sistemàtica sobre habilitats socials crítiques. Entre les habilitats socials qualificades com més importants en l'entorn laboral, es van destacar les següents: la capacitat d'aclarir les instruccions ambigües, ser puntual i arribar a la feina a temps, abstenir-se de dirigir-se als altres de manera inapropiada, assumir instruccions que requereixen una atenció i execució immediata, ser capaç de demanar ajuda al supervisor quan cal, respondre adequadament a crítiques i suggeriments i interactuar bé amb els clients.

## **6. Les habilitats comunicatives**

Les habilitats comunicatives s'emmarquen dins de capacitats necessàries per realitzar tasques de comunicació i influir en altres individus (O'Connor, 1999). Segons el Consell d'Europa (2001) aquesta competència és definida com la que possibilita a la persona actuar utilitzant, específicament, mitjans lingüístics i està integrada per les competències lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques. Les competències lingüístiques consisteixen en el coneixement dels recursos formals i la capacitat per utilitzar-los. La competència sociolingüística consisteix en el coneixement i les destreses necessàries per a abordar la dimensió social de l'ús de la llengua, com són les convencions socials (regles de cortesia, adequació a la relació amb persones de diferent edat o estatus social, entre altres). Aquesta competència recull l'element cultural que va ser introduït per l'enfocament comunicatiu. Finalment, les competències pragmàtiques comprenen la

competència discursiva i la competència funcional, permetent al subjecte crear un discurs cohesionat i coherent i realitzar funcions amb la llengua.

El Diccionari de Competències de Barcelona Activa (2018) indica que la comunicació suposa l'habilitat de transmetre, de fer conèixer alguna cosa a algú d'una manera clara i entenedora. Abasta des d'una transmissió d'informació fins a entrar en relació d'idees, d'interessos. La comunicació pot ser oral i/o escrita i s'adreça a diferents públics. Estableix quatre nivells d'adquisició de la competència. En primer lloc, suposa comunicar la informació de forma clara i estructurada. Un segon nivell, significa adaptar el llenguatge al nivell dels interlocutors, establint *feedback* en la comunicació. En tercer lloc, la competència comunicativa implica adaptar la comunicació als interessos i característiques de l'interlocutor/a. Finalment, el quart nivell, es constata en la capacitat de comunicar en públic efectivament i poder interaccionar en públic de forma efectiva.

Les habilitats de comunicació es troben entre les competències genèriques “*soft skills*” més demandades per part dels ocupadors dins l'àmbit del mercat laboral. En aquest sentit, la investigació de Marjanovikj-Apostolovski (2019) indica el vincle existent entre la comunicació oral i les possibilitats d'inserció en el mercat laboral. L'estudi se centra a valorar les habilitats quant a competència oral que els estudiants universitaris perceben com a necessàries per millorar la seva *empleabilitat*.

La recerca de Haji, Zakaria i Meerah (2012) va posar èmfasi en la importància que tenen les habilitats comunicatives en totes les etapes educatives, des de la preescolar fins a l'Educació Superior Universitària. Aquest fet és essencial perquè implica optimitzar l'ús d'un o més idiomes, en definitiva, conèixer les habilitats lingüístiques associades a la competència oral com ara llegir, escriure, parlar i escoltar. L'èxit dels

estudiants depèn del domini de les habilitats lingüístiques que, a més de donar-los millores socials i culturals, també, ofereix majors oportunitats en les seves carreres professionals.

Algunes investigacions més recents constaten el paper fonamental de les habilitats comunicatives en el desenvolupament professional en el mercat laboral. Gomez i Peter (2017) indiquen que és crucial que els graduats universitaris desenvolupin les habilitats i les competències necessàries per, principalment, obtenir i mantenir una feina, contribuir a la seva organització i avançar en la seva carrera. Per tant, necessiten habilitats tècniques i acadèmiques específiques per al treball que volen aconseguir, que inclouen la consciència global, l'anàlisi crítica, la creativitat, l'autogestió, la capacitat numèrica, l'escolta, la lectura, el llenguatge, la comunicació escrita i la presentació oral.

## **7. L'orientació al client**

La competència d'orientació al client implica un desig d'ajudar o servir als clients/es, de satisfer les seves necessitats. Significa centrar-se a descobrir o satisfer les necessitats dels clients/es. (Barcelona Activa, 2018). Manté una comunicació fluïda i porta un seguiment del client. Es preocupa pel client, es responsabilitza, personalment, d'esmenar els problemes del client/a. Aborda les necessitats de fons del client/a. Té perspectiva de llarg termini.

Segons el Business Dictionary (2018) l'Orientació al Client (*Customer Orientation*) suposa un grup d'actuacions dutes a terme per una empresa per donar suport al personal de vendes i serveis en considerar les necessitats dels clients i satisfer les seves principals prioritats. Les estratègies empresarials que tendeixen a reflectir una orientació al client poden incloure: desenvolupar un producte de qualitat apreciat pels consumidors;

respondre de forma ràpida i respectuosa a les queixes i consultes dels consumidors; i tractar de manera sensible els problemes de la comunitat.

Històricament l'orientació al client parteix d'autors clàssics del món del màrqueting. Saxe i Weitz (1982) afirmaven que un empleat orientat al client ajuda els clients a identificar les seves necessitats, ofereix serveis que compleixin aquestes necessitats, descriu amb precisió els serveis que ofereix, el servei coincideix amb les necessitats dels clients i adapta la comunicació als interessos dels clients, evitant l'ús d'alta pressió i, també, d'engany o manipulació.

Alcaide (2014) en la seva obra fa referència a Pérez Torres, que estableix que l'estratègia de l'orientació al client es caracteritza per la preocupació d'adaptar l'oferta de l'empresa a les necessitats i els desitjos del client, per l'esforç en adaptar l'oferta a les necessitats i desitjos del client per satisfer-los, per l'ajust dels productes perquè s'adaptin o s'anticipin a les expectatives dels clients i per obtenir la màxima qualitat en l'atenció al client preocupant-se de rebre una retroalimentació constant dels consumidors i usuaris.

Bojanic (2008) identifica els beneficis de l'orientació al client. En concret, afirma que condueix a la cerca i comprensió de les necessitats, expectatives, i satisfacció del client, assegurant que els objectius de l'organització estiguin en línia amb les necessitats del client. L'autor, alhora, descriu quatre passos importants en el procés d'orientació al client: en primer lloc, analitzar la informació del client; en segon lloc, planificar el procés orientat al client; en tercer lloc, implementar el procés orientat al client; per últim, executar el procés mitjançant l'avaluació.

Adriana (2018) insisteix en els beneficis que pot generar una òptima orientació al client. En concret, l'adquisició d'aquesta competència suposa un creixement dels ingressos i un increment de la quota de mercat de l'organització. Els recursos empresarials utilitzats



reverteixen en la satisfacció del client. La fidelització dels clients al negoci permet mantenir relacions de col·laboració continuades.

Les recerques de Tseng (2019) verifiquen com l'orientació al client correlaciona, positivament, amb la satisfacció dels clients. L'autor coincideix amb altres investigacions que precisen que els empleats que estiguin orientats al client focalitzen els seus esforços a oferir el servei a les necessitats a llarg termini dels seus clients (Brown et al., 2002; Saxe i Weitz, 1982). A més, saben identificar, acuradament, les necessitats dels clients, assessorar-los i donar-los respostes que s'ajustin a les seves necessitats. L'orientació al client permet personalitzar la comunicació per adaptar-se a les especificitats de cada client. Molts estudis anteriors indiquen que l'orientació al client duta a terme pel treballador contribueix a la millora de la satisfacció del client (Goff, Boles, Bellenger i Stojack, 1997; Huang, 2008; Stock & Hoyer, 2005), a incrementar la confiança i el compromís amb els clients (Huang, 2008) i a potenciar el rendiment dels empleats (Babakus, Yavas i Ashill, 2009).

## **8. El treball en equip**

El treball en equip és una de les competències clau per al desenvolupament de molts professionals. És, per això, que aquesta competència s'ha de definir, primerament, en els plans d'estudis de les titulacions universitàries i, posteriorment, s'ha de controlar i assegurar l'adquisició de la mateixa per part dels alumnes (Jaca, Viles, Zárrega, 2017). Segons Torrelles et al (2011) la competència de treball en equip suposa la disposició personal i la col·laboració amb altres en la realització d'activitats per a aconseguir objectius comuns, intercanviant informacions, assumint responsabilitats i resolent dificultats que es presenten i contribuint a la millora i desenvolupament col·lectiu. Els

autors associen el treball en equip amb les quatre dimensions següents: identitat, comunicació, execució i regulació.

La primera, la identitat, es defineix com la idiosincràsia pròpia i genuïna que s'estableix a través de la vinculació individual i col·lectiva de tots els integrants amb l'equip i de la seva pertinència al mateix, a més del compromís i implicació en l'activitat que desenvolupa.

La segona dimensió, la comunicació, es conceptualitza com la interacció que s'estableix entre els integrants de l'equip a fi de compartir informació, actuar de manera concertada i possibilitar el seu funcionament òptim.

La tercera, l'execució, esdevé la posada en pràctica de les accions i les estratègies que, d'acord amb els objectius acordats, l'equip planifica.

La quarta i última dimensió, la regulació, es vincula als processos d'ajust que l'equip desenvolupa permanentment per avançar en els seus objectius, resolent els conflictes sorgits o bé incorporant elements de millora que incrementin la seva eficàcia o impulsin el seu creixement. En definitiva, conclouen que la competència de treball en equip és una competència viva, multidimensional, amb múltiples categoritzacions donada la seva complexitat.

Weaver, Rosen, Salas, Baum, King (2010) consideren que la competència treball en equip també inclou els coneixements, principis i conceptes necessaris que es basen en l'eficàcia del treball d'un equip; el repertori d'habilitats i comportaments requerits realitzar la tasca de l'equip amb eficàcia; i les actituds considerades apropiades dels membres de l'equip per fomentar un equip efectiu rendiment.

La conveniència de formar equips que els seus integrants aporten diferents característiques personals ha traspassat els límits de les organitzacions incorporant-se en l'àmbit de la formació universitària (Florentín, 2015).

Leris et al (2017) afirmen que a les tradicionals fórmules de generar equips dels quals els integrants són seleccionats aleatòriament o formats pel professorat segons criteris acadèmics, s'afegeixen altres. Així, s'han assajat agrupaments d'individus heterogenis pel que fa al factor de gènere (Hansen, Owanb & Panc, 2015), a la capacitat de col·laboració (Muuro, Oboko & Wagacha, 2016) o bé al nivell d'interès (Sadeghi & Kardan, 2016).

En relació aquesta competència transversal, alguns autors (Crespo, Figueras, Mascarella, Nualart, Redondo i Valle, 2016) diferencien, conceptualment, el treball en equip i el treball cooperatiu. El treball cooperatiu consisteix a dur a terme una tasca entre un grup d'alumnes, constituït quasi circumstancialment, que mantenen una implicació limitada en l'activitat assignada, com poden ser les activitats vinculades al funcionament ordinari dels tallers. Mentre que el treball col·laboratiu es fonamenta a desenvolupar un projecte entre un grup d'alumnes amb alguna afinitat comuna, amb objectius consensuats i en el qual el grau de responsabilitat, lideratge creatiu, gestió del projecte, formació i interacció personal resulten imprescindibles. Amb matisos diferencials, el treball en equip comporta un grau més profund de compromís, responsabilitat, implicació i gestió del treball que el treball cooperatiu. En el treball en equip, s'estableix una interacció participativa entre els membres per acordar els tipus de tasca o projecte que cal desenvolupar, els objectius i la seva gestió. Aquest fet suposa anar més enllà de la simple distribució de feines amb trobades esporàdiques dels membres integrants de l'equip.

La finalitat d'aquest cinquè capítol ha estat descriure l'evolució i delimitació del concepte de competència professional, amb un aprofundiment en quin és l'abast de les competències genèriques i transversals i, finalment, amb la concreció i delimitació de les vuit competències objecte d'estudi.

## **CAPÍTOL 6: Característiques del mercat laboral en el període de l'estudi longitudinal**

### **6.1. El mercat laboral en el període 2003 a 2013**

De cadascuna de les cohorts, disposem d'informació de la trajectòria professional durant els cinc anys posteriors a la seva graduació a través dels dos moments de consulta. La inserció i el desenvolupament professional dels titulats de les sis promocions consultades s'ha esdevingut en un marc temporal concret i en un context específic del mercat laboral. Per aquest motiu, és imprescindible ressaltar aquells elements estructurals i contextuals del període 2003 a 2013 per tal de disposar d'un marc explicatiu que ajudi a optimitzar la solidesa reflexiva de la nostra investigació.

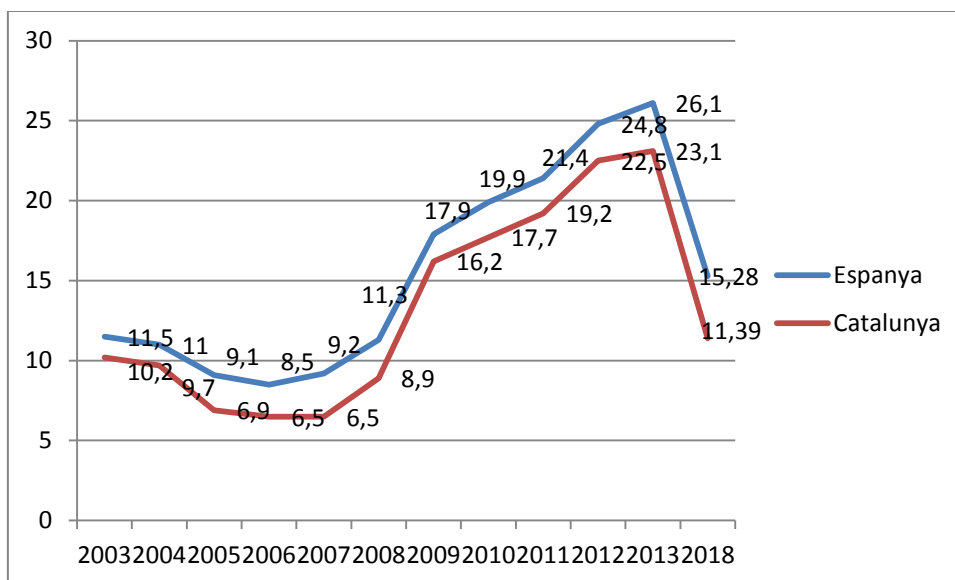
Cal tenir present, que el context que emmarca la investigació queda diferenciat per dos períodes, un de creixement econòmic fins al 2008 i, a partir d'aquest any fins al 2013 de crisi i recessió. Així ho assenyala Vázquez García (2014, pp. 31 i 32):

*“Els anys finals del segle XX i bona part de la primera dècada del segle XXI, fins al 2008, configuren la novena de les fases d'evolució de l'economia espanyola, que s'ha caracteritzat com un cicle expansiu de tan elevada intensitat i àmplia durada com de fràgils fonaments, basat en l'expansió immobiliària, el finançament exterior i l'endeutament com a base d'un fortíssim creixement de la demanda interna que, amb l'atracció d'unes intenses corrents immigratòries, ha permès nous i substancials increments de la renda i del PIB i un nou acostament i convergència amb les economies del nostre entorn. La fragilitat de les bases d'aquest creixement es posen de manifest en la desena fase, amb la qual culmina aquesta trajectòria, la de la crisi que estem vivint en aquests últims anys, a partir del 2008, i que, com és ben conegut, ha suposat una*

*greu i doble recessió de l'economia espanyola, una progressió desconeguda dels nivells d'atur i de caiguda d'activitat i una nova divergència respecte d'una Unió Europea que ha patit igualment aquesta crisi en el seu conjunt però no amb la intensitat registrada en el nostre país“.*

Els anys que van entre 2003 i la primera meitat del 2007 van ser uns anys de creixement econòmic constant. Segurament, ara, un economista diria excessiu o imprudent. Fins a la crisi de finals 2008 i principis 2009, l'economia espanyola ha estat vivint el període de creixement econòmic més prolongat, estable i intens de la seva història contemporània. Aquest creixement havia fet possible avenços importants en la renda per càpita fins a l'extrem de superar algun dels països del seu entorn i aproximar-se a altres (Alonso i Furió, 2010). Semblava que no era possible una recessió, les empreses totes feien plans de futur ambiciosos, assumint riscos importants d'endeutament però la demanda ho cobria tot. En relació a aquesta anàlisi, Banyuls (2014) afirma que el període de fort creixement que s'inicià el 1994 i que va arribar fins a l'any 2007 va crear una imatge d'Espanya com a país d'èxit. No obstant això, tot i que el discurs oficial era que s'havia entrat en l'era de "la fi dels cicles econòmics", la situació mostrava força ombres i, darrere d'aquesta primera impressió, apareixia un model fràgil i amb importants problemes estructurals, profundament, arrelats en l'economia espanyola.

En aquests anys es dispara la xifra de desocupació i s'experimenta una davallada en la població activa i en el nombre d'afiliacions a la Seguretat Social. En les properes línies aportarem informació específica dels anys 2003 a 2013, a partir d'un seguit de figures que il·lustren dades substancials per a la interpretació dels resultats de la investigació i per a la discussió i conclusions del treball.



Font: Elaboració pròpia. Dades obtingudes a partir de l'enquesta de població activa de l' *Instituto Nacional de Estadística*.

Figura 5: Evolució de la taxa d'atur (anys 2003 a 2013 i 2018)

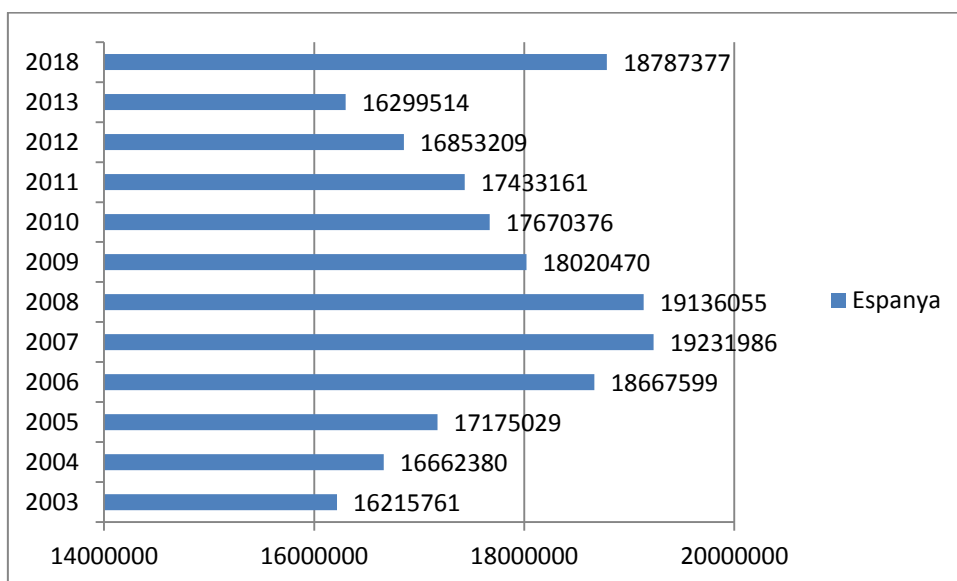
En l'àmbit d'Espanya, la gràfica mostra uns índexs d'atur baixos, fins i tot, per sota del 10%, durant la fase de creixement econòmic. Si ens fixem en Catalunya, la taxa encara és menor, en concret, en el període del 2005 al 2007, inferior al 7%. En canvi, a partir del 2008 s'observa un canvi de tendència envers un augment progressiu de les dades d'atur, disparant-se, sobretot, a partir de l'any 2009 fins al 2013. És, precisament, en aquest darrer any on s'assoleixen les taxes més elevades d'atur, fins al 23,1% a Catalunya i fins al 25,1% a Espanya. Afegim les dades del 2018 per tenir un efecte comparatiu més recent. En aquest cas, es constata un descens notable de les taxes d'atur, per bé que encara se situen en valors més elevats que en el període de creixement econòmic ocorregut abans del 2008.

Les dades corroboren les recerques de Sanromà (2013) quan afirma que el període de 2008 a 2012 suposa els primers quatre anys del període de crisi econòmica. L'autor

afirma que durant aquests anys de crisi econòmica, l'economia espanyola va patir una enorme destrucció d'ocupació, que es va traduir en un augment espectacular de l'atur, el qual arriba a cotes desconegudes afectant especialment a joves, immigrants i treballadors de baixa qualificació. La magnitud i excepcionalitat de les dades s'evidencien en comprovar que Espanya havia estat el país de l'OCDE que havia registrat un major augment de la desocupació i que presentava la taxa d'atur més elevada. Així, doncs, en aquests anys de crisi el mercat de treball espanyol es comportava diferent i reaccionant molt pitjor que la gran majoria de països avançats.

Enfortint l'explicació anterior, un informe de la Confederació Espanyola d'Organitzacions Empresarials (CEOE, 2015) va concloure que Espanya és el país de la Unió Europea que és més vulnerable als canvis de tendència durant els cicles econòmics. Així, davant situacions similars de PIB, en els cicles expansius es crea més ocupació que en altres països però, també, es destrueix més ocupació en èpoques de recessió. Aquest informe, que analitza les singularitats socioeconòmiques del mercat espanyol, determina que el sistema de relacions laborals del país segueix sent massa rígid i burocràtic, el que determina que el mercat laboral espanyol sigui dels més ineficients.

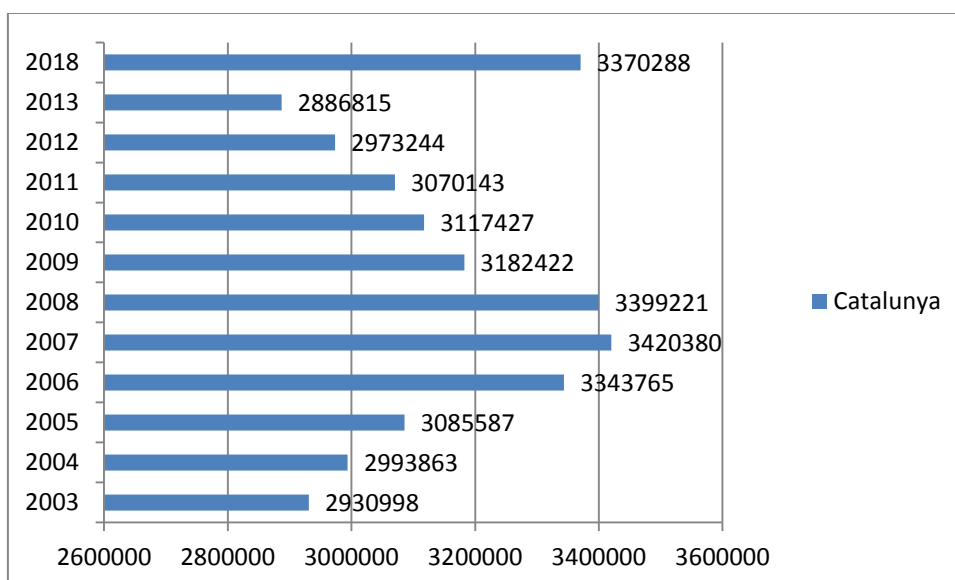




Font: Elaboració pròpia. Informació obtinguda a partir de dades del Ministeri d'Ocupació i Seguretat Social.

Figura 6: Evolució del nombre d'afiliacions a la Seguretat Social a Espanya (2003 a 2013 i 2018)

Una altra dada que considerem rellevant per reflectir els dos períodes de l'estudi longitudinal, un de creixement econòmic i un altre de crisi o de recessió, són el nombre d'afiliacions al sistema de Seguretat Social. En l'àmbit estatal comprovem que, fins al 2007, es produeix un increment progressiu del nombre de persones donades d'alta a la Seguretat Social i, en canvi, a partir del 2008 es produeix un descens continuat fins al 2013. La dada recent del 2018 ens indica una recuperació del nombre d'afiliats, molt similar a la de l'any 2006, corresponent a un entorn econòmic de creixement.



Font: Elaboració pròpia. Informació obtinguda a partir de dades del Ministeri d'Ocupació i Seguretat Social.

Figura 7: Evolució d'afiliacions a la Seguretat Social a Catalunya (2003 a 2013 i 2018)

Si ens situem en l'àmbit de Catalunya, la tendència és similar a l'esdevinguda a la totalitat de l'estat espanyol. En el període de creixement s'observa un augment constant del nombre de persones afiliades a la Seguretat Social, acostant-se als 3.500.000 al 2007. Per contra, durant el període de recessió econòmica es constata la davallada d'afiliacions que es redueixen per sota de les 2.800.000 persones. Les dades de l'any del 2018 indiquen, també, una recuperació del nombre de persones afiliades al règim de Seguretat Social.

Pel que fa a la inserció dels titulats universitaris, els estudis realitzats a nivell internacional sobre l'efecte de la crisi econòmica mostren que ha tingut un efecte negatiu, agreujant el desequilibri entre oferta i demanda, afectant negativament el creixement de l'ocupació (Xiaohao i Changjun, 2013). Al nostre país, es confirma aquest fet i les dades mostren aquests efectes negatius amb claredat: mentre que l'any

2007 el percentatge d'universitaris afiliats a la Seguretat Social un any després d'haver-se titulat (cohort 2005-2006) era el 58%, el 2012 el percentatge d'afiliats a la Seguretat Social de la cohort 2010-2011 baixa al 49% (MECD, 2013). En sintonia amb els autors citats, Pineda, Agud i Ciraso (2016) afirmen que la crisi ha generat un empitjorament de la situació dels nous titulats universitaris en el mercat laboral i ha augmentat la seva desocupació.

## **6.2. El Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE Blanquerna**

La Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna-URL<sup>6</sup> es va fundar fa 70 anys amb l'Escola de Mestres Blanquerna i, actualment, imparteix estudis en els àmbits de la Psicologia, de l'Educació, de l'Esport i de la Logopèdia. Està formada per més de 3.000 estudiants, 250 professors, i 60 professionals d'administració i serveis. Imparteix 7 graus, 11 màsters universitaris, 4 doctorats i diversos títols propis i de formació continuada.

Els trets diferencials de la Facultat i de la seva metodologia giren tots al voltant de l'estudiant. Ell és el centre i el protagonista del projecte universitari de Blanquerna: seminaris (grups reduïts, entre dotze i quinze estudiants); innovació educativa; mobilitat internacional; atenció personalitzada; qualitat docent amb grans professionals del sector; pràctiques en institucions i empreses rellevants en cada àmbit; espais de diàleg constant: coneixement-experiència viscuda; i alta inserció laboral, entre d'altres. Protagonisme que és sempre al servei del compromís i el rigor en la formació de bons professionals, oberts al món, respectuosos i atents a les demandes de la societat. Gallifa (2018) en relació amb el seminari, conclou que aquesta metodologia canvia el rol del professor

---

<sup>6</sup> Per a més informació consultar [www.blanquerna.edu](http://www.blanquerna.edu)

universitari, recupera la funció tutorial i l'aprenentatge més socràtic. Obliga també a la coordinació dels professors i al treball en equip. Tot això acaba donant a la universitat un estil propi, divers i ben visible, del qual els millors ambaixadors són els estudiants que s'hi han format.

El Gabinet de Promoció Professional (GPP, en endavant) té com a finalitat establir un pont de relació entre el món professional i els estudiants i graduats de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (FPCEE). Els objectius generals del servei són facilitar la inserció laboral dels titulats i estudiants de la FPCEE, orientar als estudiants sobre el seu futur professional, gestionar les demandes del mercat laboral dirigides a titulats i estudiants i realitzar, anualment, estudis sobre la situació laboral i professional dels graduats. De forma més específica, el GPP és el servei que respon més directament en la funció d'orientar als estudiants durant la carrera i, especialment, després d'haver-se graduat. Com a servei sobre el qual recauen la major part d'accions encaminades a garantir una correcta orientació professional dels estudiants i afavorir la seva inserció laboral, s'estructura en quatre àrees que es descriuen posteriorment. A continuació, afegim la descripció de la unitat del GPP que recull el Sistema de Garantia Interna de Qualitat de la FPCEE Blanquerna (SGIC, 2018) per mostrar les àrees d'actuació del servei:

1. Borsa de Treball, 2. Orientació Professional, 3. Observatori i 4. Alumni.

### **La Borsa de Treball**

La Borsa de Treball té la funció de facilitar la inserció laboral dels titulats inscrits i de gestionar les demandes de treball rebudes, posant especial atenció en l'adequació de perfils entre l'oferta i la demanda. A més de la Borsa especialitzada de titulats, el GPP

gestiona una altra borsa de treball per als estudiants. Mitjançant aquest servei, els estudiants poden accedir a algun treball de caràcter temporal i compatible amb la seva formació que, al marge de les pràctiques acadèmiques, també li aportí experiència professional i li faciliti una aproximació al món laboral.

Els graduats de les titulacions tenen la possibilitat d'inscriure's en la Borsa de Treball. A partir de l'entrevista personalitzada d'orientació professional es defineix el perfil professional dels inscrits que passen a formar part de la base de dades. La recepció de demandes de treball constitueix l'inici del procés entre aquests perfils i el perfil sol·licitat per la demanda, al que segueix una preselecció i enviament dels currículums més ajustats. Serà el demandant qui finalitzi el procés de selecció i el GPP farà un seguiment del mateix per a tancar positivament o negativament el procés. El contacte directe amb els treballadors, a més d'aportar una base real per als resultats, promou l'existència de ponts entre el món laboral i la universitat, que es manifesta així sensible a atendre a les exigències d'un mercat intern, compost pel conjunt de graduats, estudiants i comunitat educativa. Amb això s'intenta tenir present, de forma actualitzada, l'adequació entre els canvis detectats i els nous perfils professionals que poguessin plantejar-se.

Pel que es refereix a les demandes de treballs temporals, dirigits preferentment als estudiants durant el seu període de formació, el procés no requereix una inscripció prèvia, sinó que està obert a tots els estudiants matriculats i es gestiona mitjançant la intranet de la Facultat. Les demandes són publicades en la xarxa interna, en un espai concret disponible per a la Borsa de Treball, i els interessats poden oferir-se als respectius demandants, seguint una normativa de corresponsabilitat, que permet les millors garanties de comportament ètic, de rapidesa en les respostes i de fluïdesa de la informació perquè el GPP pugui gestionar tot el procés i quantificar els resultats.

En relació amb les borses de treball o serveis d'orientació, Lantarón (2013) destaca la necessitat i la importància, per part de les universitats, de proporcionar serveis d'orientació i inserció professional als seus estudiants. Segons l'autor, les universitats juguen un paper fonamental, no sols promovent una formació que s'adeqüi a les noves demandes del mercat laboral, també oferint als seus estudiants serveis que facilitin i facin costat a aquests en la seva transició cap al món laboral, que els informin sobre els nous canvis, no sols en l'àmbit acadèmic, també, sobre les seves sortides i les seves opcions professionals.

### **L'Orientació professional**

El desenvolupament de l'orientació a l'estudiant no recau, exclusivament, en un òrgan concret de la Facultat, sinó que s'até als mecanismes que deriven del concepte d'atenció individualitzada integral, recollits com un principi fonamental de la identitat de la Fundació Blanquerna. En virtut d'aquest principi d'atenció personalitzada, que inclou inevitablement aspectes relacionats amb l'orientació professional, existeixen en la FPCEE Blanquerna diversos agents implicats en la responsabilitat de portar a terme funcions d'orientació. En aquest sentit, tant els professors de les matèries, com els tutors de seminari, com els responsables i coordinadors de cada titulació assumeixen aquesta funció.

La Facultat estructuralment disposa, també, de serveis a l'estudiant, amb la funció d'ajudar-los en el seguiment i rendiment acadèmics durant el període dels seus estudis i d'assessorar-los en la presa de decisions per a la professió, com són el Servei d'Informació i Orientació a l'Estudiant (SIOE), El Servei d'Orientació Personal (SOP) i el Departament de Pràctiques. De manera més específica, el GPP és el servei que respon

en la funció d'orientar als estudiants durant la carrera i, especialment, després d'haver-se graduat. Aquest procés inclou la detecció, recollida i anàlisi de la informació, que permet conèixer i valorar les necessitats dels sistemes d'orientació professional dels estudiants i el conjunt d'accions que s'implementen.

L'àrea d'Orientació i Desenvolupament Professional (ODP), com ja s'ha descrit, és l'encarregada de proporcionar als estudiants informació i assessorament individual (tècniques de recerca activa d'ocupació, revisió curricular, sessions informatives per cursos, entre altres) de cara a optimitzar el seu desenvolupament professional. Els objectius principals d'aquesta àrea són els següents: 1. Orientar als estudiants sobre el seu futur professional; 2. Informar de manera personalitzada sobre els agents i condicionaments del mercat laboral; 3. Identificar els punts forts i febles del currículum i de les seves competències professionals; 4. Informar, orientar i assessorar els nous emprenedors; 5. Impartir accions formatives concretes sobre la inserció i promoció professional. Considerem com a essencial l'enfortiment de la dimensió de l'orientació professional i compartim el posicionament de Padilla Carmona, Sánchez García, i Suárez Ortega (2016), que afirmen que els serveis d'ocupació haurien de portar a la pràctica una intervenció proactiva, flexible i més coherent amb el caràcter complex de les carreres professionals, més enllà de l'objectiu de la inserció laboral immediata.

### **L'Observatori del GPP**

L'Observatori del GPP té aquests objectius prioritaris: 1. Analitzar els mercats laborals; 2. Consultar sistemàticament diverses publicacions i fonts relacionades amb la inserció; 3. Estudiar la informació de les demandes rebudes i gestionades; 4. Establir comparances estadístiques sobre l'*empleabilitat* de les diferents titulacions de la FPCEE; 5. Estar present en fòrums nacionals i internacionals sobre la inserció dels

joves universitaris; 6. Realitzar diferents estudis encaminats a obtenir informació sobre la inserció i promoció dels graduats de la FPCEE, informació que ha de proporcionar inputs per a l'optimització de la seva activitat.

Els estudis d'inserció es dirigeixen a la totalitat de la població de graduats. Les consultes s'efectuen, amb una periodicitat anual, a partir dels divuit mesos següents a l'obtenció del títol universitari. Els objectius d'aquest estudi permeten conèixer no solament la taxa d'inserció laboral (estudi quantitatiu) sinó, també, les funcions i característiques dels que ja ocupen (estudi qualitatiu). Com a instrument de consulta, dissenyat "ad hoc", s'utilitza l'enquesta telefònica, que està dissenyada amb els quatre blocs de contingut: Bloc 1 de dades personals; Bloc 2 d'antecedents de la inserció; Bloc 3 de procés d'inserció; Bloc 4. de situació actual.

Els estudis de promoció o seguiment longitudinal es realitzen anualment i van dirigits als exalumnes que es van graduar cinc anys abans, amb l'objecte de conèixer no solament la taxa d'inserció sinó, a més, detalls i xifres sobre la seva trajectòria professional i la connexió amb els estudis cursats. Gràcies a aquest estudi es pot conèixer no solament el nivell d'absorció del mercat laboral dels titulats sinó, al mateix temps, des d'una visió més longitudinal, l'evolució que el propi mercat revela respecte a les exigències funcionals de les diferents titulacions. L'instrument de consulta és l'enquesta telefònica, que adapta i completa els ítems del qüestionari d'inserció, ja que aquest estudi va dirigit, únicament, als graduats que van contestar l'enquesta anterior i aquest fet és el qual permet realitzar comparacions precises entre ambdues respostes distanciades en el temps per un període de cinc anys. També, es realitza un estudi anual d'anàlisi de les demandes de treball rebudes des dels diferents agents del mercat laboral.



Aquesta anàlisi connecta amb un dels objectius prioritaris del GPP, el contacte directe amb els agents del mercat extern laboral.

Per a analitzar el contingut d'aquestes demandes hem distingit tres nivells d'anàlisi:

Primerament, el lloc de treball sol·licitat, que identifica l'ocupació i la inserció quan es produeix. Aquest primer apartat ens permet observar, d'una banda, si existeix una relació entre la titulació o especialitat cursada i el lloc de treball sol·licitat i, de l'altra, identificar quins són els llocs de treball que amb major freqüència s'associen a una titulació o especialitat concreta.

En segon lloc, les funcions principals requerides, comunes per a alguns llocs de treball d'igual descripció, però transversals per a algunes ocupacions professionals. Aquest apartat sobre les funcions ens permet analitzar el grau d'adequació entre els continguts formatius dels diferents graus i l'exercici en l'activitat professional.

El tercer nivell d'anàlisi són les competències professionals específicament detallades que, en alguns casos, esdevenen requisits de la inserció. Es recullen, preferentment, aquelles que tenen una relació directa amb la formació de base exigida, reglada o no reglada, i que es repeteixen en el contingut de les demandes. Aquest tercer nivell incideix en una concreció més qualitativa i revela quines són les exigències que el treballador expressa a nivell de requisits i competències per a l'acompliment del lloc de treball.

Aquests estudis complementen i contrasten la informació, ja que aquesta prové de dues fonts diferents, els empleats i els treballadors. D'aquesta manera, els resultats es converteixen en un cabal de coneixement empíric i contextual que és útil a la Facultat per a reflexionar sobre l'adequació entre la formació acadèmica (oferta docent) i les

sortides professionals (la demanda de professionals amb formació específica). Per altra banda, la implementació sistemàtica d'aquests estudis cada curs acadèmic, erigeixen el GPP en un observatori privilegiat des del qual es detecten necessitats, tendències i canvis en les ofertes i demandes i, per tant, els requeriments dels futurs perfils professionals.

En definitiva, els resultats, reverteixen en el propi servei, ja que li proporcionen una informació molt benvolguda per a optimitzar els seus procediments interns i reconduir els seus plantejaments estratègics. En concret, la utilització d'aquests resultats es constata en les accions següents:

1. Mantenir el contacte directe amb els responsables de les empreses i institucions en la recollida de les seves sol·licituds d'ocupació, incidint no solament en els aspectes puntuals de la contractació sinó, també, en els elements definitoris dels perfils requerits (coneixements i aptituds, habilitats de comunicació, metodologia de treball, actituds i predisposicions, competències professionals específiques, entre altres).
2. Transferir aquesta informació actualitzada als estudiants i graduats, especialment, en el moment de la seva inscripció en la borsa de treball, moment en el qual es realitza una entrevista individual, focalitzada en el seu currículum i les seves expectatives professionals.
3. Organitzar cada curs acadèmic sessions informatives i d'orientació professional d'autoocupació, d'assessorament d'eines de recerca de feina, de preparació per a entrevistes de treball, elaboració del currículum, etc., dirigides especialment als estudiants dels últims cursos de carrera de cada titulació.
4. Elaborar material didàctic sobre els instruments d'inserció professional, a petició dels tutors i professors de la Facultat.

5. Mantenir actualitzada la informació de les seves bases de dades.
6. Elevar periòdicament informes i memòries als directius i responsables de la Facultat i de la Fundació.
7. Difondre els resultats a través d'altres canals de comunicació interna, com presentacions en el claustre de professors o la publicació d'articles en revistes corporatives.
8. Fer també difusió externa dels resultats, participant amb comunicacions, publicacions de contingut laboral en fòrums i congressos i articles en premsa i contestant a demandes puntuals dels mitjans de comunicació sobre la qualitat de la inserció dels universitaris.
9. Atendre els factors de millora i satisfacció, tant dels estudiants com dels nous empleats i dels seus ocupadors, mitjançant altres contactes directes o diferits (correu-vos electrònics, comentaris, agraïments i consultes i respostes vàries).

### **L'Àrea Alumni**

L'Àrea d'Alumni té com a objectius prioritaris mantenir i fomentar la relació entre la Facultat i els seus exalumnes, enfortir la marca FPCEE Blanquerna i marca personal dels alumni i facilitar i eixamplar el contacte professional entre els titulats.

Destaquem les principals accions que es duen a terme des de l'àrea d'Alumni:

1. Portal Alumni Blanquerna (accés: <http://alumni.blanquerna.edu/>)

Durant el mes de setembre del 2014 se'n va fer la difusió oficial. Es va crear amb dos objectius fonamentals: En primer, afavorir i potenciar la relació personal i professional del col·lectiu Alumni amb la Facultat i amb el món professional i laboral i, com a segon objectiu, facilitar als exalumnes una plataforma que els permeti posar-se en contacte

entre ells. El portal disposa dels apartats de directori professional, borsa de treball, notícies i activitats.

## 2. Creació de quatre *agrupacions sectorials* (Educació, Psicologia, Logopèdia, Esport).

Atesa la naturalesa de les titulacions de la Facultat els alumnis se segmenten en aquestes quatre grans àrees disciplinàries amb l'objectiu d'aconseguir crear un espai comú d'interessos i de permetre compartir informacions rellevants en funció de les titulacions i dels àmbits funcionals professionals.

## 3. Elaboració i enviament del Full informatiu Alumni

Setmanalment des del GPP s'elabora un dels quatre Full Alumni existents que esdevenen de periodicitat mensual segons l'agrupació sectorial: Full Alumni Psicologia, Full Alumni Educació, Full Alumni Esport i Full Alumni Logopèdia. Aquestes publicacions tenen com a finalitat prioritària donar l'oportunitat de fer visible i compartir les trajectòries professionals dels exalumnes a partir dels seus testimonis directes.

## 4. Jornades d'actualització professional i *masterclass* obertes als alumnis.

Des d'Alumni s'està en contacte amb les coordinacions de màsters universitaris, de títols propis i formació continuada per oferir i obrir als Alumni aquelles accions formatives que poden esdevenir d'interès per la rellevància de la figura docent i de la temàtica o contingut.

## 5. Esmorzars Alumni amb el Degà

Aquest esdeveniment reuneix a un nombre reduït d'exalumnes amb àmplia trajectòria i expertesa professional amb l'ànim de compartir amb el Degà les noves tendències professionals en Psicologia, Educació, Esports i Logopèdia. L'acte permet el debat i la interacció sobre quines són les competències clau de cadascuna de les professions i

quines són les noves necessitats formatives per als alumnes actuals davant els reptes i les exigències del mercat laboral.

#### 6. Organització d'actes i esdeveniments

L'Àrea Alumni organitza actes per promocionar, estimular i consolidar espais de creació de xarxa de contacte i *network*. A tall d'exemple: Celebració 25 anys de Psicologia, o Trobada Alumni Programa *Amity*. També, s'organitzen altres accions o espais diversos de tipus sociocultural, com la visita la Seu de la Comissió Europea a Barcelona o visita al Circuit de Catalunya a entrenaments de F1.

#### 7. Participació d'exalumnes en els actes i activitats organitzats per la Facultat.

L'àrea Alumni es fa ressò dels exalumnes que trepitgen de nou la Facultat per participar en accions diverses com són, entre altres, les col·laboracions en docència, participació en taules rodones o jornades de sortides professionals.

#### 8. Identificació i seguiment d'Alumni internacionals.

Amb l'objectiu de conèixer quina és l'empremta dels Alumni la FPCEE al món, s'identifiquen, es contacten i es registren els exalumnes que desenvolupen la seva carrera professional més enllà de Catalunya o de l'Estat Espanyol.

Finalment, cal esmentar que l'Àrea d'Alumni manté un vincle permanent amb les altres àrees del servei, especialment, amb la Borsa de Treball del GPP per tal de consolidar les sinergies entre ocupadors i graduats i facilitar la inserció i promoció professionals. Cal tenir present que els exalumnes poden esdevenir, també, reclutadors i col·laboradors en la millora de l'ocupabilitat dels alumnes i dels titulats.

## **CAPÍTOL 7: Objectius i hipòtesis de la investigació**

La finalitat d'aquest capítol és precisar com es concreten els objectius d'aquesta recerca i quines són les hipòtesis operatives que se'n deriven.

### **7.1. Objectius generals**

La tesi disposa de cinc objectius principals dels quals, en les línies següents, se'n descriu el contingut de cadascun d'ells.

**Objectiu 1:** Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball.

Per tal de conèixer quin és el grau de relació i la seva evolució entre els continguts formatius cursats en els estudis de Psicologia i l'activitat professional dels titulats s'han tingut present tres dimensions. En primer lloc, analitzar la funció principal desenvolupada pels graduats en els dos moments temporals de consulta de l'estudi longitudinal. En segon lloc, conèixer l'àmbit de treball de l'activitat professional i, per últim, saber la valoració directa del subjecte quant al grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball que estava exercint.

**Objectiu 2:** Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia.

Un element substancial bàsic per analitzar el grau d'*empleabilitat* dels titulats en Psicologia és conèixer el percentatge d'ocupació del col·lectiu. Aquest objectiu es concreta en mesurar quina ha estat l'evolució de l'índex o taxa d'ocupació partint dels dos moments temporals de consulta de l'estudi longitudinal. En primer lloc, sis mesos després de la finalització dels estudis i, en segon lloc, cinc anys després de recorregut en el mercat laboral. Aquest objectiu també inclou, en el cas de les persones que no treballaven, l'anàlisi de les causes de la inactivitat laboral.

**Objectiu 3:** Conèixer el grau de promoció i desenvolupament professional.

Aquest tercer objectiu es concreta a partir de la valoració personal del grau de promoció professional a partir de cinc factors de promoció: econòmica, responsabilitats, creixement personal, reconeixement organitzacional i altres beneficis no tangibles. Complementàriament, s'analitza el nivell jeràrquic del lloc de treball en el moment de la consulta, la naturalesa jurídica de l'organització on es desenvolupa l'activitat professional, el grau de satisfacció de les persones consultades amb la feina actual desenvolupada i la tipologia de contractació.

**Objectiu 4:** Identificar i mesurar les competències professionals vinculades a la promoció professional.

El quart objectiu es concreta amb la voluntat de conèixer quines competències transversals consideraven clau basant-se en la seva experiència professional. En aquesta valoració els graduats partien d'un llistat predeterminat que agrupava vuit competències, quatre de tipus interpersonal: treball en equip, orientació al client, habilitats comunicatives i habilitats socials i quatre competències de tipus intrapersonal: autonomia, capacitat d'aprenentatge, capacitat d'adaptació i capacitat de planificació i organització, descrites en l'apartat 5.3 de la tesi.

**Objectiu 5:** Identificar els llocs de treball exercits pels titulats en Psicologia a partir de les dades dels ocupadors.

Si en els quatre primers objectius la font d'obtenció de dades és directa dels titulats, la informació del contingut vinculat al cinquè objectiu és obtinguda a partir dels ocupadors pel que fa a les demandes gestionades des del Gabinet de Promoció Professional. L'anàlisi dels resultats se centra, prioritàriament, a identificar el nombre de demandes gestionades que reclamaven un perfil de Psicologia i en conèixer la tipologia o àmbit

d'empresa dels ocupadors, el tipus de lloc de treball i les àrees funcionals associades a aquests llocs de treball específics de la disciplina de Psicologia.

## **7.2. Hipòtesis**

A partir dels 5 objectius principals exposats, es concreten la hipòtesi principal i les hipòtesis secundàries d'aquesta investigació.

**Hipòtesi Principal:** En el transcurs de cinc anys de trajectòria en el mercat laboral es produeix un increment en l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i les funcions exercides pels titulats en el lloc de treball (en relació amb l'objectiu 1).

**Hipòtesi secundària A:** L'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia augmenta en el transcurs de cinc anys (en relació amb l'objectiu 2).

**Hipòtesi secundària B:** La valoració dels titulats en Psicologia en relació al seu grau de promoció professional és positiva cinc anys després de la finalització dels seus estudis. (vinculada a l'objectiu 3).

**Hipòtesi secundària C:** Les competències professionals intrapersonals i interpersonals valorades pels titulats en Psicologia correlacionen de forma positiva (en relació amb l'objectiu 4).

**Hipòtesi secundària D:** El nombre i el tipus de llocs de treball que reclamen titulats en Psicologia estan condicionats per l'any de sol·licitud (vinculada a l'objectiu 5).



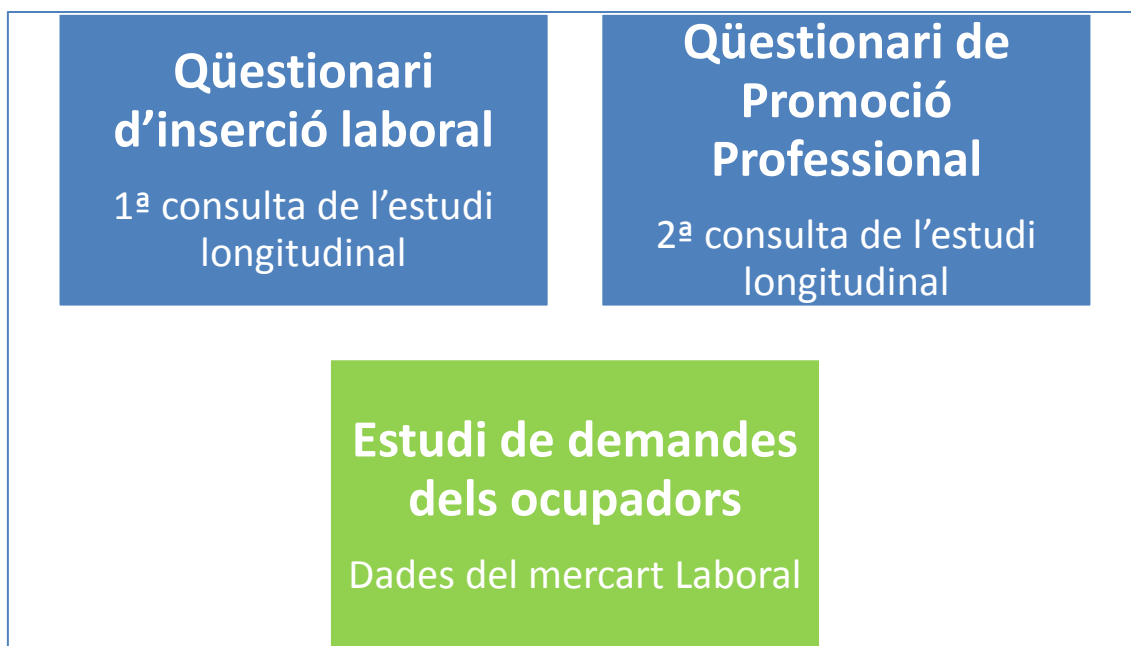
## **PART 2: MÈTODE**

La investigació ha comptat amb una font principal d'obtenció de dades: L'estudi longitudinal d'inserció i promoció professional. El disseny de la recerca preveia la consulta telefònica de les persones titulades en Psicologia en dos moments temporals, sis mesos després de l'obtenció de la titulació i cinc anys després de la finalització de la seva formació. Per aquest motiu, es va confeccionar un qüestionari d'inserció laboral, que suposava la primera fase de consulta de l'estudi longitudinal, i un qüestionari de promoció professional que recollia les dades de la segona fase de consulta de l'estudi longitudinal.

En segon lloc, com a font secundària d'obtenció de dades, es va realitzar un estudi de les demandes dels ocupadors que havia gestionat el Gabinet de Promoció Professional de la Facultat amb l'objectiu d'obtenir dades de contrast de la demanda del mercat laboral. Aquesta recerca recollia les sol·licituds de llocs de treball que s'havien gestionat des del 2003 fins al 2013 i en les quals s'havien preseleccionat candidats que disposessin de la titulació de Psicologia.

Cal constatar que, amb l'objectiu d'aconseguir disposar de dades més recents i d'augmentar el pes interpretatiu de la informació, s'ha afegit a la mostra original una actualització de dades corresponents a l'any 2018, tant pel que fa a l'estudi longitudinal com a l'estudi de demandes dels ocupadors. En els apartats de mostra i procediment d'aquest capítol es detallarà el procés d'implementació d'aquest *follow up* o fase d'actualització de dades.

La figura següent recull de forma visual i sintètica les fonts d'obtenció de dades.



Font: Elaboració pròpia

Figura 8: Instruments de recollida d'informació

Al llarg d'aquest espai es realitzarà una descripció precisa i exhaustiva tant de l'estudi longitudinal d'inserció i promoció professional com l'estudi de demandes dels ocupadors, fent referència explícita, de cadascun d'ells, de la mostra, dels instruments i del procediment implementat.

### **2.1. Estudi longitudinal d'inserció laboral i promoció professional**

Aquest primer estudi esdevé la font prioritària d'informació que connecta amb quatre dels objectius cabdals de la investigació:

1. Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball.
2. Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia.
3. Conèixer el grau de promoció i desenvolupament professional.

4. Identificar i mesurar les competències professionals vinculades a la promoció i desenvolupament professional.

Les dades obtingudes en la recerca han estat fruit de l'aplicació d'una metodologia selectiva, emprant el qüestionari com a instrument de recollida de dades, considerant que és el model idoni per observar canvis i tendències a través del temps. Tal com apunta Nekane i Vergara (2002), la metodologia d'enquesta es caracteritza per la representativitat de la informació obtinguda. Així, la preocupació principal de l'investigador que empra aquesta metodologia es centra en la selecció d'una mostra representativa, ja que l'objectiu bàsic dels dissenys selectius consisteix en generalitzar les dades obtingudes a partir d'una mostra a la població de la qual s'extreu aquesta mostra.

L'aplicació del qüestionari es va realitzar mitjançant entrevista telefònica, un format que, tal com assenyalen García-Alcaraz, Alfaro, Hernández-Martínez i Molina (2006) té com a avantatges l'absència d'influències de tercers, una major sinceritat, el seu baix cost, l'accés als subjectes i la possibilitat d'obtenir una taxa elevada de resposta. En la mateixa línia interpretativa, Cabrera, Weerts i Bratford (2003) asseveren que les enquestes que s'implementen telefònicament compten amb beneficis respecte a altres modalitats.

El format telefònic, a banda de proporcionar una major mostra de subjectes, permet obtenir una taxa de resposta més elevada i, de l'altra, augmenta la probabilitat que les preguntes dels qüestionaris es completin en la seva totalitat. Pel que fa a qui són els agents idonis per implementar un qüestionari d'inserció, trobem referències explícites que suggereixen que els serveis professionals o borses de treballs són agents idonis per

la implementació de les enquestes o consultes als graduats (Pollick, 1995; Pendel, 1985; Fisher, 1988).

Cal constatar, a més, tal com s'ha indicat en el capítol 3 de la investigació (consultar taula 1), que la totalitat dels estudis referents d'inserció laboral de titulats universitaris en l'àmbit d'Europa (CHEERS i REFLEX), en l'àmbit d'Espanya (EILU i OEEU) i en l'àmbit de Catalunya (AQUCAT) utilitzen el format d'enquesta telefònica com a instrument de consulta i obtenció de dades.

Levené i Bros (2011) expliciten els avantatges d'emprar investigacions i enquestes en format longitudinal respecte les de format retrospectiu. Els autors consideren que els estudis longitudinals permeten seguir els mateixos individus a través del temps, a partir del coneixement de la seqüència dels esdeveniments, de forma més fiable i més precisa que el que s'obté a través d'enquestes retrospectives. Mitjançant una entrevista telefònica longitudinal és possible construir els camins de les persones, identificant com apareixen els esdeveniments, com estan vinculats i desenvolupar i posar en relleu algunes relacions causals. Ortiz (2009) insisteix a associar els beneficis d'un qüestionari longitudinal com a instrument idoni per a l'estudi de trajectòries, atesa la possibilitat d'anàlisi dels mateixos subjectes en dos moments temporals.

Aquesta recerca adopta un model d'estudi observacional, no experimental, atès que no hi ha manipulació directa de les variables per part de l'investigador.

### **2.1.1. Participants de l'estudi longitudinal**

Les dades que s'analitzen en aquest estudi s'emmarquen en un estudi longitudinal realitzat a la totalitat de titulats en Psicologia de la FPCEE Blanquerna que van finalitzar els seus estudis els anys 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 i 2008. La primera

consulta es va implementar sis mesos després de la seva graduació per conèixer el grau d'inserció laboral dels titulats. La segona consulta, dirigida als mateixos participants de la mostra obtinguda inicialment, es va realitzar el desembre de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 i 2013, cinc anys després de la finalització dels seus estudis, per tal de conèixer i analitzar el grau de promoció professional dels graduats que ja havien estat localitzats en la primera consulta. A continuació es detalla l'abast de la població i de la mostra obtinguda en la primera consulta (taula 1) i en la segona consulta (taula 2) de l'estudi longitudinal.

Taula 5: Distribució de la mostra per cohorts consultades

Primera consulta (6 mesos després de finalitzar els estudis)

Any	Població	Mostra N	Índex Resposta%	Consulta 6 mesos després finalització dels estudis
2003	157	111	70,70	Gener 2004
2004	155	109	70,32	Gener 2005
2005	146	95	65,06	Gener 2006
2006	146	105	70,47	Gener 2007
2007	114	81	71,05	Gener 2008
2008	90	77	85,05	Gener 2009
<b>TOTAL</b>	<b>808</b>	<b>578</b>	<b>71,53</b>	

Font: Observatori del Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

La taula recull l'índex de participació de les consultes realitzades sis mesos després que els graduats de les promocions 2003 a 2008 haguessin finalitzat els seus estudis. La consulta es va realitzar en format d'enquesta telefònica. En aquest sentit, cal destacar l'índex elevat de resposta del 71,53%. Els participants són 578 dels 808 titulats en

aquests cursos, un nombre que atorga solidesa estadística a la mostra en els factors de fiabilitat i validesa.

Taula 6: Distribució de la mostra per cohorts consultades

Segona consulta (5 anys després de la primera consulta)

Titulació	Població	Mostra N	Índex Resposta%	5 anys després de la primera consulta
2003	111	68	61,26	Desembre 2008
2004	109	61	55,96	Desembre 2009
2005	95	62	65,26	Desembre 2010
2006	105	67	63,80	Desembre 2011
2007	81	49	60,49	Desembre 2012
2008	77	45	58,44	Desembre 2013
<b>TOTAL 1</b>	<b>578</b>	<b>352</b>	<b>60,89</b>	
2013	<b>62</b>	<b>38</b>	<b>61,32</b>	Desembre 2018
<b>TOTAL 2</b>	<b>640</b>	<b>390</b>	<b>60,93</b>	

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

La segona consulta es va implementar el desembre dels anys 2008 a 2013, cinc anys després que els titulats de les promocions 2003 a 2008 haguessin finalitzat els seus estudis. La població inicial d'aquest segon moment temporal de la investigació la formaven els 578 graduats que ja havien respost la primera enquesta. L'índex de resposta obtingut del 60,89% (352 dels 578 graduats) és notablement significatiu, tenint present la dificultat de localització telefònica dels titulats per motius de canvi de domicili i de les dades de contacte transcorreguts aquests anys. Així doncs, la mostra total original de l'estudi longitudinal estava configurada per 352 subjectes titulats en

Psicologia a la FPCEE Blanquerna i que havien estat localitzats i entrevistats telefònicament en els dos moments temporals de l'estudi, sis mesos i cinc anys, respectivament, després de la finalització dels seus estudis. Cal precisar que, a partir, de la fase *follow up* o d'actualització de dades, es van incorporar 38 titulats de la cohort 2012-2013 corresponents a la primera promoció dels estudis de grau del Pla Bolonya. A partir d'aquest increment, la mostra final obtinguda ha estat de 390 subjectes.

En referència a les característiques de la mostra, destaquem que el 85,5% dels participants són dones i un 14,5% homes. La majoria dels titulats consultats en aquesta segona ocasió, un 65,1% són menors de 30 anys. De la resta de subjectes, el 25,5% té entre 30 i 35 anys i el 9,9% restant són majors de 35 anys. Pel que fa a l'itinerari d'especialització dels estudis, l'itinerari de Psicologia clínica és el majoritari amb un 81,8% dels participants. El 18,2% restant han cursat l'itinerari de Psicologia de les organitzacions. Cal recordar que el pla d'estudis dels titulats en Psicologia que són objecte d'estudi contempla exclusivament dos itineraris d'especialització, clínica i organitzacions, en funció de les assignatures optatives i de lliure configuració escollides.

### **2.1.2. Instruments de l'estudi longitudinal**

Considerant l'abast de l'estudi, les característiques de la població i valorant les fortaleces i febleses dels diferents tipus de consulta, es va optar tant en la primera com en la segona consulta per l'elaboració d'un qüestionari en format d'enquesta telefònica, que permetia un contacte directe amb els titulats i garantia un volum de respostes suficients per assolir conclusions fiables. El mètode d'enquesta telefònica és el que permet accedir de forma directa als titulats i una major representativitat de la mostra consultada. En aquest sentit, Ulrich (2003) assenyala que el sistema d'enquesta és el

mitjà més idoni per aconseguir informació de les relacions entre l'educació superior i el món laboral. A més, les enquestes a graduats desenvolupen un paper fonamental per dues raons. D'una banda, poden proporcionar informació representativa de diversos aspectes i, de l'altra, són els únics instruments que garanteixen informació de l'entrada, procés i sortida de la universitat.

A continuació, es descriuen les característiques principals dels dos qüestionaris utilitzats per la recollida de dades. En l'apartat d'annexos s'adjunten ambdós instruments en el seu format original (consultar annexos 1 i 2).

#### **2.1.2.1. Qüestionari d'inserció laboral de la primera consulta**

El qüestionari d'inserció laboral en què es va basar la primera consulta (consultar annex 1) està constituït per un total de 29 ítems, distribuïts en 4 blocs de contingut, que tot seguit detallem:

BLOC 1. Dades personals: Identificació del subjecte, confirmació de les dades respecte a la seva titulació, especialitat, any de graduació, informació complementària sobre altres estudis realitzats simultàniament o amb anterioritat a la seva graduació i sobre el possible inici d'estudis posteriors.

BLOC 2. Antecedents de la inserció: Informació sobre l'existència o no d'activitats laborals durant la carrera, via d'accés a la feina actual (en el cas de tenir-ne) i tipologia de treball (en quatre categories).

BLOC 3. Procés d'inserció: Impacte i moment de la inserció laboral, tipologia de treball actual, via d'accés i, en el cas de la no inserció, identificació de causes.



BLOC 4. Situació actual: Índex d'inserció en el moment de la consulta, identificació de l'àmbit de treball, sector i tipologia d'empresa, categorització de funcions principals, via d'accés al treball actual, valoració de l'adequació entre la formació rebuda i exigències del treball actual, identificació de causes en el cas de no inserció i preguntes vinculades a aspectes de qualitat laboral (contracte, durada de la jornada laboral, nivell salarial).

### **2.1.2.2. Qüestionari de promoció professional de la segona consulta**

Tenint present que mitjançant el qüestionari de la segona consulta (consultar annex 2) es volien estudiar factors comuns i factors específics respecte a la primera, el qüestionari inicial va servir, d'una banda, per confirmar algunes de les dades obtingudes a la primera recollida d'informació i, per l'altra, per elaborar l'instrument definitiu de consulta que donés inputs consistents per a l'estudi longitudinal. El qüestionari de format telefònic estava constituït per 34 ítems estructurats en quatre blocs de contingut que descrivim a continuació:

BLOC 1. Dades personals: Identificació del subjecte (edat i gènere), confirmació de la seva titulació i de l'any de graduació, informació sobre la formació realitzada des de la primera consulta (tipus i àmbit de formació).

BLOC 2. Situació actual: informació sobre el lloc de treball actual (tipus d'organització, àmbit professional, funcions principals i nivell jeràrquic) i sobre el nivell de satisfacció percebuda respecte a la feina actual.

BLOC 3. Nivells i itineraris de promoció: Percepció dels participants en relació amb la seva pròpia promoció professional econòmica, en creixement professional, en assignació de responsabilitats, en reconeixement organitzacional i en altres beneficis

intangibles. Informació del nombre de feines realitzades durant les dues consultes i anàlisi del lloc de treball que el subjecte considerava més significatiu en la seva promoció i desenvolupament professional.

BLOC 4. Competències: Es proposava un llistat de vuit competències predeterminades, descrites a l'apartat 5.3 del marc teòric d'aquest document, amb la possibilitat d'afegir-ne d'altres. A continuació el participant havia de valorar amb una puntuació de l'1 al 10 cadascuna d'elles, en base si les considerava clau per al seu desenvolupament i promoció professional.

### **2.1.3. Procediment de l'estudi longitudinal**

Aquest apartat té com a objectiu explicar la seqüència d'accions realitzades en la implementació de l'estudi longitudinal, concretant els procediments de les dues consultes temporals i explicitant cadascuna de les fases d'executades.

#### **1. Fase de preparació, disseny i elaboració**

Durant els mesos d'octubre i novembre de 2004 es va desenvolupar el contingut del qüestionari d'inserció laboral corresponent a la primera consulta determinant els quatre blocs de contingut -dades personals, antecedents a la inserció, procés d'inserció i situació actual- que s'han descrit en l'espai dedicat als instruments de l'estudi longitudinal.

En aquest període va tenir lloc una fase de validació del qüestionari a partir de la simulació amb la participació dels responsables del GPP de la FPCEE Blanquerna i amb col·laboradors del servei. Es va convenir oportú realitzar una prova pilot amb la finalitat de comprovar l'adequació del contingut i la comprensió del qüestionari. Aquesta prova

va consistir en l'execució de cinc trucades telefòniques en les quals, una vegada s'havien completat les preguntes de l'instrument, es recollia l'opinió del destinatari per identificar les debilitats de la pròpia eina. A conseqüència de la prova pilot, es va considerar eliminar 3 ítems del qüestionari perquè no garantien la seva comprensió i podien generar respostes equívokes.

El qüestionari de promoció professional que corresponia a la segona fase de l'estudi longitudinal es va elaborar entre els mesos de setembre i d'octubre de 2008. Es va configurar a partir de quatre blocs de contingut -dades personals, situació actual, itineraris de promoció i competències- com s'ha descrit en l'apartat d'instrument del mètode.

En la mateixa línia d'actuació del primer qüestionari, els responsables i col·laboradors del GPP de la FPCEE Blanquerna van realitzar una prova pilot. Es va convenir oportú realitzar una prova per garantir-ne l'eficàcia i l'eficiència en la seva execució. Aquest fet es va traduir en l'execució de cinc trucades telefòniques on es recollia l'opinió de l'instrument tant per part de l'emissor com del receptor de la trucada. En conseqüència a la informació recollida, es va decidir canviar l'ordre de realització de dos blocs de preguntes i eliminar un total de 4 ítems.

En el context d'un estudi longitudinal, es va procedir a utilitzar, exclusivament, els subjectes que havien respost el primer qüestionari d'inserció. En la mesura que aquesta segona fase de consulta es feia cinc anys després, es va fer una petició a la secretaria acadèmica de la FPCEE Blanquerna amb la intenció d'obtenir una nova versió dels llistats actualitzats de les sis cohorts consultades. Aquest procés d'actualització de dades va tenir lloc el mes de novembre de 2008 i, successivament, dels anys posteriors fins al 2013.

Per ambdues fases de l'estudi longitudinal es va elaborar una plantilla (consultar Annex 3) amb l'objectiu de tenir un control de les futures trucades que s'havien de realitzar. A més de contenir per cada subjecte les dades que acabem d'esmentar, es van afegir quatre columnes per registrar el nombre i la data de trucada. Aquesta eina facilitava disposar, permanentment, del percentatge de resposta en el procés d'obtenció de dades de la mostra definitiva.

## 2. Fase d'execució de la consulta

L'execució de les trucades telefòniques de la primera consulta de l'estudi longitudinal va tenir lloc sis mesos després de la finalització de cadascuna de les cohorts consultades, els mesos de gener dels anys 2004 fins al 2009. La implementació de la segona consulta va tenir lloc cinc anys després de la primera consulta, els mesos de desembre dels anys 2008 fins al 2013. Com s'ha indicat anteriorment, amb l'objectiu de disposar d'una major actualització de dades i enriquir el criteri comparatiu, el desembre de 2018 es va procedir a consultar, cinc anys després de la finalització dels estudis, a la promoció de titulats en Psicologia el curs 2012-2013. La taula següent recull els tretze períodes temporals d'execució de la consulta telefònica

Taula 7: Període d'execució de la consulta

Cohort	1a consulta	2a consulta
2002-2003	Gener 2003	Desembre 2008
2003-2004	Gener 2004	Desembre 2009
2004-2005	Gener 2005	Desembre 2010
2005-2006	Gener 2006	Desembre 2011

2006-2007	Gener 2007	Desembre 2012
2007-2008	Gener 2008	Desembre 2013
2012-2013	<sup>7</sup>	Desembre 2018

Es va acordar un procediment d'actuació per la realització de les trucades que contenia tot un seguit d'aspectes operatius a destacar. En la trucada s'informava al participant que es tractava d'un estudi que tenia com a objectiu conèixer quina era la seva situació i trajectòria professionals. En la graella de seguiment que s'havia confeccionat, es registraven totes les trucades que es realitzaven. En el cas que la persona no respongués, es deixava missatge a la bústia del contestador indicant telèfon i horari per tal d'estimular la devolució de trucada per part del participant (consultar annex 3).

### 3. Fase d'anàlisi de dades

L'eina utilitzada per al registre i l'anàlisi posterior de dades ha estat el programa *IBM SPSS Statistics 22*. La confecció de la matriu de dades es va realitzar a partir de la unificació en un únic arxiu SPSS de les dades obtingudes en les dotze consultes de l'estudi longitudinal, sis corresponents a la primera i sis pertanyents a la segona fase de consulta.

Les proves estadístiques emprades per l'anàlisi de dades i posterior validació de les hipòtesis de la recerca han estat les següents:

---

<sup>7</sup> La primera consulta de la cohort 2012-2013 es va realitzar 18 mesos després de la finalització dels estudis, no sis mesos després de la finalització com s'havia executat en les altres promocions de titulats. Atesa la manca de correspondència temporal, per criteri metodològic, no es va incorporar les dades a la mostra final. En canvi, la segona consulta d'aquesta promoció mantenia el mateix criteri temporal, cinc anys després de la finalització dels estudis, i garantia la idoneïtat de realitzar possibles anàlisis comparatives. Amb motiu de la manca de correspondència temporal, per criteri metodològic, no es va incorporar les dades a la mostra final. En canvi, la segona consulta d'aquesta promoció mantenia el mateix criteri temporal, cinc anys després de la finalització dels estudis, i garantia la idoneïtat de realitzar possibles anàlisis comparatives.

Prova T de Student: S'ha utilitzat per avaluar l'existència o no de diferències significatives entre dues variables quantitatives dins d'una mateixa variable dependent. En la present investigació s'ha aplicat aquesta prova per mesurar la presència o absència de diferències significatives entre el nivell de satisfacció dels titulats i l'itinerari formatiu cursat.

Khi-quadrat de Pearson: S'ha emprat per avaluar l'existència o no de diferències significatives entre dues variables, de tipus nominal o qualitatiu, dins d'una mateixa variable dependent. A partir d'aquesta prova s'ha mesurat l'existència o absència de diferències significatives entre les variables següents:

Grau d'adequació entre funcions i continguts dels estudis en funció del període de consulta; àmbit de treball i període de consulta; treball durant els estudis i taxa d'ocupació; itinerari cursat i índex d'ocupació; grau d'adequació entre funcions i continguts dels estudis en relació amb el període d'anàlisi; evolució de l'índex d'ocupació i període d'anàlisi; grau de promoció i període d'anàlisi; nombre de contractes indefinits i període d'anàlisi; nombre de treballadors autònoms i període d'anàlisi; valoració de competències professionals i període d'anàlisi.

Prova de correlació de Pearson: S'ha emprat per avaluar el grau de significació i de relació entre variables quan aquestes eren de tipus quantitatiu. Aquesta prova s'ha implementat per mesurar el grau de correlació existent entre les competències professionals.

Prova U de Mann-Whitney: Com a prova no paramètrica s'ha aplicat per comprovar l'heterogeneïtat de dues mostres independents amb dades de tipus ordinal. Aquesta

prova estadística s'ha aplicat per confirmar l'existència o absència de diferències significatives en les variables següents:

Nivell de satisfacció i període d'anàlisi; valoració de competències professional i període d'anàlisi.

## **2.2. Estudi de demandes dels ocupadors**

El cinquè objectiu de la investigació consisteix a identificar els llocs de treball exercits pels professionals de la disciplina de Psicologia a partir de les dades dels ocupadors. Per aquest motiu, es va realitzar un buidatge sistemàtic de totes les demandes (sol·licituds de feina per part dels ocupadors) gestionades durant el període 2003 a 2013 dins l'àrea de borsa de treball del GPP de la FPCEE Blanquerna. Aquestes dades aporten informació contextual rellevant respecte a quina ha estat la demanda del mercat laboral tant en el moment de la inserció com en el posterior desenvolupament professional de les sis cohorts de titulats consultades. Al mateix temps, poden esdevenir un element clau per analitzar quina ha estat l'evolució de la demanda de llocs de treball, de les funcions requerides o de les competències sol·licitades en el període temporal que s'ha desenvolupat l'estudi longitudinal.

Per a l'obtenció de les dades de l'estudi s'ha aplicat una metodologia transversal, a través d'un buidatge sistemàtic de les demandes d'ocupació sol·licitades dins del període d'anàlisi, de 2003 a 2013. En aquest sentit Gómez (2006, p.102) afirma:

*“Els dissenys d'investigació transversals recol·lecten dades en un sol moment, en un temps únic. El seu propòsit és descriure variables i analitzar la seva incidència i interrelació en un moment donat (o descriure comunitats,*

*esdeveniments, fenòmens o contextos). És com prendre una fotografia de quelcom que succeeix”.*

En el si de la nostra recerca, aquesta metodologia ens ha permès conèixer en quins llocs de treball es reclama la presència d'un titulat de Psicologia i valorar l'evolució del nombre i tipologia de demandes dins de l'espai temporal objecte d'anàlisi.

### **2.2.1. Participants de l'estudi de demandes dels ocupadors**

La mostra parteix de les demandes sol·licitades per les empreses al Gabinet de Promoció Professional des de l'1 de gener de 2003 fins al 31 de desembre de 2013. El nombre total de demandes gestionades pel servei en aquest període van ser 4.493 i la mostra final de 1.275, corresponents a les sol·licituds en les quals havien estat preseleccionades i enviades persones titulades en Psicologia. Per tal de configurar la mostra de demandes es van tenir presents els criteris d'inclusió següents:

1. Que les demandes corresponguessin a cadascun als anys que conformen el període d'inserció i posterior desenvolupament i promoció professional dels titulats en Psicologia que configuren la mostra de l'estudi longitudinal.
2. Que les persones preseleccionades i enviades a les empreses fossin titulades en Psicologia.
3. Que en el cas que hi hagués demandes que, per la seva polivalència o inespecificitat, en les quals també hi havia persones preseleccionades<sup>8</sup> d'altres titulacions, hi figuressin com a mínim dues o més persones titulades en Psicologia.

---

<sup>8</sup> El Gabinet de Promoció Professional gestiona les demandes a través d'un sistema de selecció de candidats. En concret, a l'empresa sol·licitant, se li envia una mitjana de sis candidats cada vegada que es gestiona un procés de selecció.



Tot seguit es recullen, de forma segmentada per anys, les demandes amb presència de psicòlegs preseleccionats a empreses en relació amb el volum absolut de sol·licitud que les empreses van realitzar al Gabinet de Promoció Professional durant el període d'anàlisi, del 2003 al 2013. Tal com ja s'ha esmentat anteriorment, seguint els mateixos criteris d'inclusió de la mostra, amb una finalitat d'actualització i, alhora, d'obtenir un major criteri comparatiu, es van afegir les 49 demandes de Psicologia corresponents a l'any 2018.

Taula 8: Nombre de demandes amb titulats en Psicologia preseleccionats

Demandes	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2018
Psicologia	104	127	145	199	276	142	107	51	45	37	42	49
Totals	397	460	624	676	742	503	407	215	178	142	148	271

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

### 2.2.2. Instruments de l'estudi de demandes dels ocupadors

Per a l'obtenció de dades es va partir del buidatge sistemàtic a partir de l'aplicatiu informàtic que el Gabinet de Promoció Professional empra per gestionar les demandes que realitzen les empreses. Cal incidir que els ocupadors, en el moment de la sol·licitud de candidats, emplen un formulari de demanda (consultar annex 4) en el qual es permet descriure i precisar les característiques i requisits dels candidats. El buidatge de la informació es va concretar en les dimensions que concretem a continuació:

Primera: Data de realització de la demanda

Segona: Àrea funcional de l'empresa

Tercera: Lloc de treball sol·licitat

Quarta: Titulació requerida

Cinquena: Funció principal a desenvolupar

### 2.2.3. Procediment de l'estudi de demandes dels ocupadors

Tot seguit, es concreten les accions realitzades per a la implementació de l'estudi de demandes dels ocupadors:

En primer lloc, es va valorar la conveniència de fer aquest estudi atès que la presència de dades directes de les demandes del mercat laboral permetia la presència d'un agent clau en la intermediació laboral i, a la vegada, incrementar el valor qualitatiu de la nostra investigació.

En segon lloc, es van iniciar les accions més operatives, començant per decidir quines eren les variables o dimensions que serien susceptibles d'anàlisi i que han estat precisades en el punt 2.2.2. corresponents a la descripció de l'instrument.

A continuació, es va obtenir la informació de l'aplicatiu de gestió del Gabinet de Promoció Professional. Donat el nivell de concreció de les dades desitjades, es va sol·licitar la col·laboració del Departament d'Informàtica de la Fundació Blanquerna per programar i executar una *select* a mida per l'obtenció de les dades. La informació de cadascuna de les variables va ser recollida en un arxiu excel.

En una fase posterior, es va dissenyar una base de dades a partir del programa *IBM SPSS Statistics 22* validant els criteris de cribratge de demandes i d'inclusió de la mostra. Després de la conversió de les dades en format excel al format *SPSS*, la fase procedimental va culminar amb l'anàlisi de dades.

La prova estadística Khi-quadrat de Pearson ha estat la prova estadística emprada per identificar la presència o absència de diferències significatives, pel que fa al nombre de

demandes realitzades per part dels ocupadors en relació amb la tipologia de sectors, llocs de treball i anys de sol·licitud.

### **2.3. Implicacions ètiques**

El treball de recerca que presentem ha tingut en compte en tot moment els principis prioritaris que contempla l'ètica aplicada: no maleficència, beneficència, autonomia, justícia i confidencialitat que indiquen Beauchamp i Childress (1989).

El principi de no maleficència es compleix en la mesura que l'investigador té l'obligació moral de no realitzar cap mal al subjecte investigat, tant a nivell psicològic com a nivell social. En aquest sentit, el protocol de recollida de dades a partir de l'enquesta telefònica garantia la màxima transparència en la informació de la finalitat de l'estudi i en la voluntat d'assolir l'excel·lència en la comunicació telefònica. A més, el contingut dels ítems del qüestionari en cap cas incidien en aspectes d'índole personal que possessin en perill el compliment del principi.

Respecte al principi de beneficència, l'ètica assenyala que l'investigador té el deure de fer un bé al subjecte o a la comunitat que està investigant. Creiem que els resultats obtinguts en aquesta recerca seran beneficiosos pels propis participants i el col·lectiu general d'estudiants i titulats en Psicologia, tenint present que suposen un increment en la informació de les funcions del psicòleg en el mercat laboral, un aspecte necessari per reforçar les estratègies d'orientació, inserció i orientació professional.

El qüestionari telefònic que s'implementava els permetia la possibilitat que l'interessat pogués decidir refusar la seva participació, si aquesta era la seva intenció, o bé deixés de

respondre algunes preguntes. Amb aquests criteris es preservava el principi d'autonomia que, òbviament, també quedava reforçat amb la informació clara i precisa dels objectius i finalitats de la investigació.

Respecte al principi de justícia, és important destacar que l'ètica aplicada indica que l'investigador té el deure de no discriminar al destinatari per raons alienes a la investigació. En aquest sentit, cal recordar que els propis criteris d'inclusió de la mostra de la segona fase de l'estudi longitudinal garantien aquest principi: subjectes titulats en Psicologia del 2003 al 2008 i que haguessin respost el qüestionari de la primera consulta, a partir dels sis mesos després de la finalització dels seus estudis.

Per últim, el principi de confidencialitat s'ha preservat en la recerca en la mesura que s'ha mantingut la màxima reserva en la confidencialitat dels participants amb la voluntat de no vulnerar el seu dret a la intimitat. En concret, les dades personals només s'utilitzaven per a la identificació del subjecte en el moment de la trucada i aquesta informació només era visible per a la persona que realitzava la trucada telefònica. Finalment, cal assenyalar que els resultats del treball i l'any no inclouen dades que permetin la identificació directa o indirecta dels subjectes participants.

### **PART 3. RESULTATS**

L'apartat de resultats s'ha estructurat a partir de cinc blocs d'anàlisi que corresponen amb cadascun dels objectius prioritaris del treball, que tot seguit recordem:

1. Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball.
2. Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia.
3. Conèixer el grau de promoció i desenvolupament professional.
4. Identificar i mesurar les competències clau vinculades a la promoció i al desenvolupament professional dels titulats.
5. Identificar la tipologia de llocs de treball sol·licitats pels ocupadors quan reclamen titulats en Psicologia.

Els resultats es presenten de forma descriptiva i objectiva, recolzats per tot un seguit de figures i taules amb l'objectiu d'incrementar-ne la comprensió. Els blocs de contingut corresponents a les dades de l'estudi longitudinal s'han organitzat, d'una banda, amb la concreció dels dos moments temporals de consulta, sis mesos i cinc anys després de la finalització dels estudis i, de l'altra, tenint present tres nivells d'anàlisi: 1r. General: Contempla el total de la mostra de titulats; 2n. Psicologia clínica: Agrupa la mostra segmentada dels titulats que han cursat aquesta especialitat; 3r. Psicologia de les organitzacions: Agrupa la mostra específica dels titulats en aquest itinerari.

L'apartat de resultats té com a finalitat mantenir una metodologia descriptiva i objectiva en la presentació de dades i resultats, així doncs, els elements de caràcter interpretatiu i reflexiu que ha generat l'anàlisi de dades es reflectiran en els apartats de discussió i conclusions..

### **3.1. Evolució de l'adequació entre els estudis de Psicologia i el lloc de treball**

Aquest apartat és substancial de cara a la validació de la hipòtesi principal de la tesi doctoral i és essencial per conèixer el grau de desenvolupament professional dels titulats, a partir de la identificació de la funció professional que desenvolupen en la primera i en la segona consulta. Per tal de conèixer quin és el grau de relació i la seva evolució entre els continguts formatius cursats en els estudis de Psicologia i l'activitat professional dels titulats s'han tingut present les dimensions següents:

1. Funció principal en el moment de la consulta.
2. Àmbit de treball de l'activitat professional.
3. Valoració directa del subjecte del grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball.

Els tres nivells d'anàlisi corresponen a tres ítems presents en l'enquesta telefònica original i replicats en la segona fase de consulta de l'estudi longitudinal.

L'anàlisi dels resultats serà fonamental per identificar l'existència o manca d'adequació entre els estudis i l'activitat professional i la seva evolució durant el període de les dues consultes.

#### **3.1.1. Funcions principals en el moment de la consulta**

Abans de precisar els resultats, indiquem quines són les funcions que hem considerat que s'ajustaven als continguts de la disciplina de Psicologia i quines s'han considerat desvinculades de les funcions associades als estudis.

Funcions vinculades als estudis de Psicologia:

*Selecció, formació, altres Recursos Humans, intervenció clínica, intervenció psicopedagògica, orientació-inserció professional, direcció-coordinació, recerca i investigació, formador/a.*

El criteri bàsic de selecció de les funcions ha estat en funció de si s'ajustaven als continguts de les tres línies clàssiques de Psicologia: clínica (*intervenció clínica*), educativa (*intervenció psicopedagògica*) i organitzacional (selecció, formació, altres Recursos Humans, orientació i inserció professional). Per altra banda, la funció de *direcció i coordinació* ha estat inclosa tenint present que estava vinculada a àrees de responsabilitat pròpies de l'àmbit clínic, educatiu i organitzacional. La funció de *recerca i investigació* s'ha incorporat en la mesura que els subjectes que la indicaven treballaven en grups de recerca i investigació de l'àmbit de la Psicologia bàsica o aplicada. Finalment, la inclusió de la funció de *formador/a* s'han inclòs, entenent que recollia aquells professionals, més enllà de la formació reglada, que per l'exercici de les seves funcions requerien una capacitació universitària com la de Psicologia (docència en continguts de la disciplina en àmbits empresarials o universitaris).

Funcions desvinculades als estudis de Psicologia:

*Administratiu-comercial, acompanyament terapèutic, tutoria, especialista, mestre/a de suport, monitor/a, titulacions prèvies, altres funcions.*

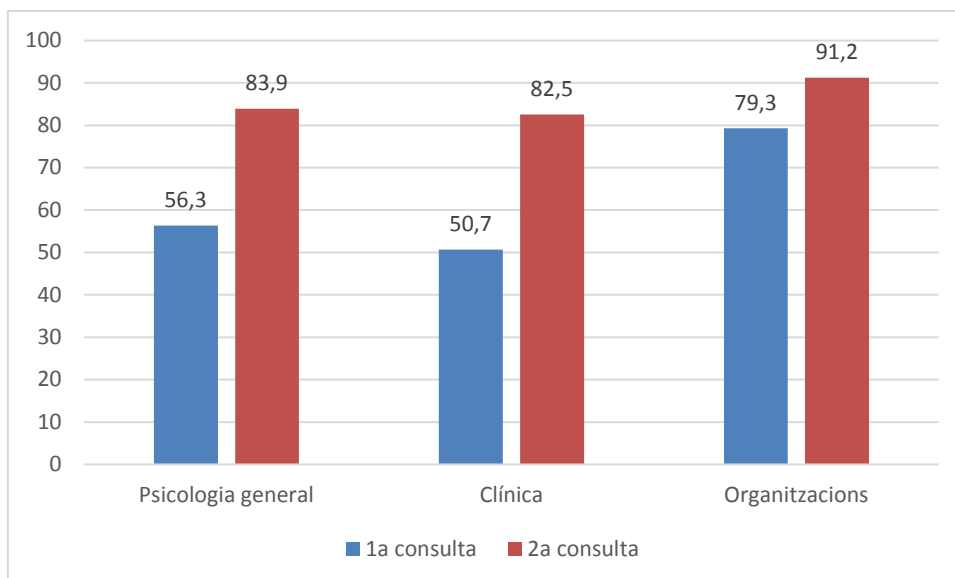
Aquest seguit de funcions s'ha considerat que no s'ajustaven, en la mesura que per al seu exercici s'allunyaven dels continguts dels estudis de Psicologia, no requerien uns

estudis universitaris o eren pròpies d'altres disciplines però sí que estaven presents en les respostes dels titulats i en les demandes dels ocupadors.

La funció *titulacions prèvies* fa referència a aquelles persones que indicaven que la funció principal que exercia corresponia a la d'una titulació cursada prèviament als estudis de Psicologia, per exemple, una persona graduada en Psicologia que estava treballant de fisioterapeuta perquè, anteriorment, s'havia diplomada en els estudis de fisioteràpia. Cal precisar que les funcions de *tutoria*, *especialista* i *mestre de suport* serien les pròpies dels estudis de magisteri. En el cas de les funcions *acompanyament terapèutic*, *monitor/a* i *mestre/a de suport* cal considerar que no és un requisit imprescindible disposar d'una titulació universitària en concret per exercitar-les i que, força sovint, són assumides per estudiants universitaris de múltiples disciplines que encara no s'han graduat. Finalment, les funcions *administratiu-comercial* i *altres* correspondrien en les que existeix una distància d'encaix més elevada amb el contingut dels estudis.

La figura següent mostra, de forma gràfica i d'acord amb la mostra total de titulats i de forma segmentada per cadascuna de les especialitats, quina és l'evolució del grau d'adequació entre les funcions exercides i el contingut dels estudis.





Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 9: Grau d'adequació entre funcions i continguts dels estudis

La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=5,181a$ ;  $p ,023$ ) indica diferències estadísticament significatives en la distribució de funcions, en relació amb l'existència o a l'absència d'adequació amb els estudis. En concret, l'índex de connexió entre la feina i els estudis augmenta d'un 55,2% fins a un 84,0% entre el període d'ambdues consultes.

Les dades constaten l'increment més gran en la connexió entre les funcions i els estudis en els titulats en Psicologia clínica que al llarg de cinc anys de recorregut en el mercat laboral, el seu grau d'adequació s'enfila d'un 50,7% fins a un 82,5%. En el supòsit de les persones graduades en l'itinerari d'organitzacions observem que, sis mesos després de la finalització dels estudis, un 80% realitza funcions directament connectades amb la disciplina de Psicologia. Aquest percentatge elevat es consolida i sobrepassa el 90% transcorreguts cinc anys de trajectòria professional.

Essent l'anàlisi de l'evolució del grau de connexió entre funcions i estudis l'objectiu prioritari de la recerca, en les taules i figures següents s'analitza amb concreció la variabilitat de les dades tenint present cadascuna de les funcions, cadascun dels itineraris i les diferències entre les cohorts mesurades. En les taules 9, 10 i 11 els

resultats de les funcions que considerem connectades apareixen en negreta i, les restants, sense negreta.

Taula 9: Evolució de les funcions (Psicologia general)

Funció principal	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
<b>Selecció</b>	<b>9</b>	<b>3,8</b>
<b>Formació</b>	<b>4,5</b>	<b>4,8</b>
<b>Altres Recursos Humans</b>	<b>6,3</b>	<b>5,8</b>
<b>Intervenció clínica</b>	<b>29,5</b>	<b>43,9</b>
<b>Intervenció Psicopedagògica</b>	<b>2,6</b>	<b>8,7</b>
<b>Orientació / Inserció Professional</b>	-	<b>1,8</b>
<b>Direcció / coordinació</b>	<b>2,2</b>	<b>12,2</b>
<b>Recerca i investigació</b>	<b>2,2</b>	<b>0,6</b>
<b>Docència / Formador/a</b>	-	<b>2,2</b>
Administratiu / comercial	15,3	3,2
Acompanyament terapèutic	1,9	2,9
Tutoria	2,2	1,9
Especialista	2,6	2,6
Mestre/a de suport	1,9	0,3
Monitor/a	5,6	0,9
Educador	5,6	1,0
Titulacions prèvies	3,7	0,3
Altres	4,9	3,1

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Els resultats de la taula anterior ens indiquen que sis mesos després de finalitzar els estudis el 56,3% dels titulats realitza funcions properes als estudis de Psicologia. La intervenció clínica, amb un 29,5% dels subjectes i les funcions vinculades a l'àrea de Recursos Humans, amb un 19,8%, s'erigeixen en les àrees prioritàries. Cal significar l'elevat nombre de titulats vinculats, professionalment, a aquesta àrea de Recursos Humans, tenint present que la mostra majoritària està composta per subjectes d'itinerari clínic. En menor mesura, el 2,2% dels titulats realitza funcions de recerca i investigació. Si analitzem les funcions que no encaixen amb els estudis, que abasten un 43,7% dels graduats en aquesta primera fase de consulta, s'observa un predomini de les funcions administratives, comercials i altres que aglutinarien un 20,6% dels subjectes. A més, un 11,2% dels graduats realitza funcions de monitoratge o educador, sovint connectades

amb l'àmbit educatiu i un 3,7% exerceix funcions vinculades a titulacions anteriors, que algunes de les persones consultades havien cursat.

Les dades de la segona consulta, cinc anys després aporten resultats contundents. Les funcions vinculades als estudis augmenten significativament arribant a aglutinar un 83,9% del total. És molt remarcable l'increment de titulats que realitzen funcions d'intervenció clínica, que augmenten fins a un 43,9%, així com l'aparició de titulats que exerceixen de psicòleg en l'àmbit educatiu, un 8,7%. D'altra banda, cal destacar el 12,2% dels titulats que assumeixen funcions de direcció i coordinació. S'observa un descens de funcions de l'àrea de Recursos Humans que, amb un 14,4%, disminueix respecte a la primera fase de consulta. Convé esmentar, també, la disminució significativa respecte a la primera consulta d'aquelles funcions que menys s'ajusten als continguts dels estudis. En aquesta segona consulta les tasques administratives comercials i altres només signifiquen un 6,3% del total de funcions.

Taula 10: Evolució de la funció principal (Psicologia clínica)

Funció principal	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
<b>Selecció</b>	<b>2,8</b>	<b>1,6</b>
<b>Formació</b>	<b>1,9</b>	<b>2,3</b>
<b>Altres Recursos Humans</b>	<b>2,3</b>	<b>3,1</b>
<b>Intervenció clínica</b>	<b>35,8</b>	<b>50,9</b>
<b>Intervenció Psicopedagògica</b>	<b>3,3</b>	<b>9,4</b>
<b>Orientació / Inserció Professional</b>	<b>-</b>	<b>0,8</b>
<b>Direcció / coordinació</b>	<b>2,3</b>	<b>11,3</b>
<b>Recerca i investigació</b>	<b>2,3</b>	<b>0,8</b>
<b>Docència /Formador/a</b>	<b>-</b>	<b>2,3</b>
Administratiu / comercial	15,8	2,7
Acompanyament terapèutic	2,3	3,5
Tutoria	2,3	2,3
Especialista	3,3	2,7
Mestre/a de suport	2,3	0,4
Monitor/a	7,0	0,4
Educador/a	7,0	1,2
Titulacions prèvies	3,7	0,4
Altres	5,6	2,2

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Els resultats segmentats per especialitats ens indiquen un augment molt significatiu de l'encaix entre les funcions i els continguts dels estudis, en el cas dels titulats que han cursat l'itinerari de Psicologia clínica. L'augment de la connexió entre els continguts dels estudis i les funcions del lloc de treball augmenten d'un 51,2% en la primera consulta fins a un 82,5% en la segona. Es constata un increment molt notable de les funcions d'intervenció clínica que augmenten fins a un 50,9%, amb el pas dels cinc anys, entre ambdues consultes. Dins l'àmbit educatiu, un 9,4% de subjectes exerceixen funcions d'intervenció psicopedagògica. Cal destacar, també, que un 11,3% dels titulats indiquen la direcció i coordinació com a funció principal. Per contra, es destaca un descens considerable de les funcions més desconnectades dels estudis al llarg d'aquest període de cinc anys. Aquest fet es reflecteix, sobretot, en una disminució de les tasques administratives, d'un 15,8% fins a un 2,7%; de les tasques de monitoratge i d'educador, d'un 14% a un 1,6% i de les funcions més allunyades, categoritzades com a altres que disminueixen d'un 5,6 fins a un 2,2%.

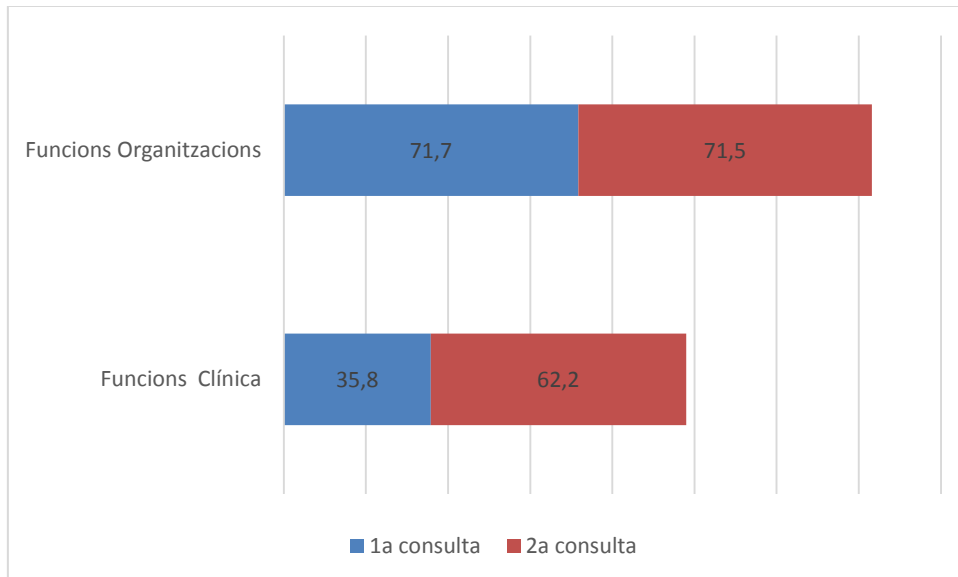
Taula 11: Evolució de funció principal (Psicologia de les organitzacions)

Funció principal	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
<b>Selecció</b>	<b>34,0</b>	<b>14,3</b>
<b>Formació</b>	<b>15,1</b>	<b>16,1</b>
<b>Altres Recursos Humans</b>	<b>22,6</b>	<b>17,9</b>
<b>Intervenció clínica</b>	<b>3,8</b>	<b>12,5</b>
<b>Intervenció Psicopedagògica</b>	-	<b>5,4</b>
<b>Orientació / Inserció Professional</b>	-	<b>7,1</b>
<b>Direcció / coordinació</b>	-	<b>16,1</b>
<b>Recerca i investigació</b>	<b>1,9</b>	-
<b>Docència /Formador/a</b>	-	<b>1,8</b>
Administratiu / comercial	13,2	5,4
Tutor	1,9	-
Especialista	-	1,8
Titulacions Prèvies	3,7	-
Altres	1,9	1,6

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

A diferència del col·lectiu anterior, en el cas dels titulats que han cursat l'itinerari de Psicologia d'organitzacions, el grau de connexió entre estudis i lloc de treball ja és altament visible sis mesos després de la finalització de la primera consulta, en la mesura que un 71,7% dels titulats treballaven en funcions específiques de l'àrea de Recursos Humans. Si, a més, es compatibilitzen les altres funcions vinculades a psicologia, el percentatge global d'adequació ascendeix fins a un 79.3%. Cinc anys més enllà, es manté aquesta tendència a l'alça, que es reflecteix en un augment de les funcions, directament, connectades als estudis de Psicologia fins a arribar al 91.2%. En la segona consulta de l'estudi longitudinal, cal destacar la presència d'un 16,1% de persones que treballen en funcions de direcció i coordinació i l'aparició d'un 16,1% de funcions d'inserció i orientació professional, també vinculades en l'àrea de Recursos Humans i, fins i tot, un augment fins al 12,5% de titulats en especialitat d'organitzacions que realitza funcions en l'àmbit clínic. A més, es constata, també, una clara tendència a la baixa de les funcions administratives i comercials, que disminueixen d'un 13,2% fins a un 5,4%.

Hem convingut essencial mostrar, de forma comparativa, l'evolució de les funcions exclusives corresponents a l'especialitat de Psicologia clínica versus les funcions pròpies de l'especialitat de Psicologia d'organitzacions. El grau d'adequació s'ha calculat comptabilitzant les funcions d'intervenció clínica, en els titulats de l'itinerari de clínica, i les funcions vinculades als Recursos Humans, en el supòsit de les persones que havien cursat l'itinerari d'organitzacions. A més, s'han comptabilitzat com a funcions pròpies de cada àmbit les de direcció i coordinació, atès que en la segona consulta, les persones que exercien aquests llocs de treball de responsabilitat estratègica ho feien amb connexió a la seva àrea pròpia d'actuació, clínica o organitzacional.

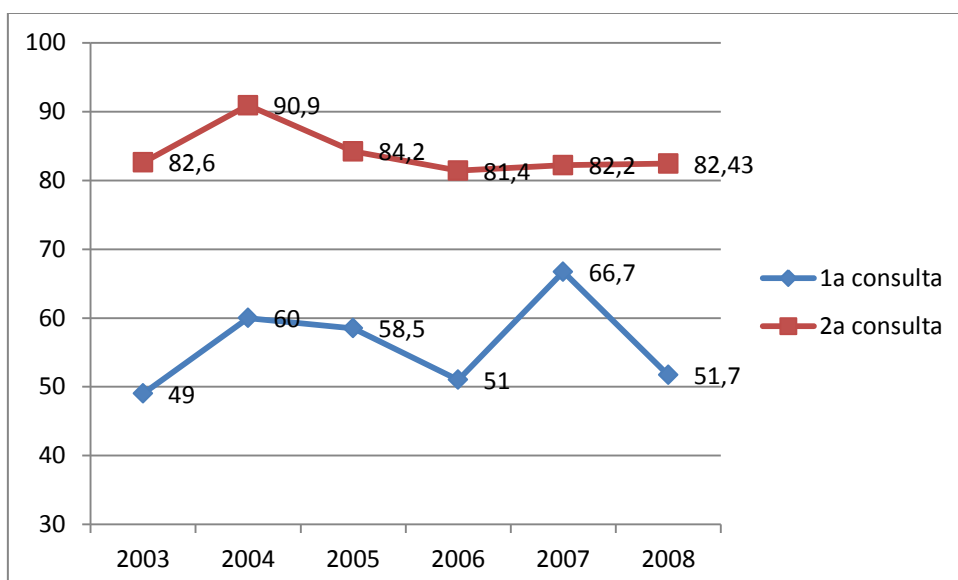


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 10: Comparativa entre funcions de Psicologia clínica i Psicologia d'organitzacions

L'efecte comparatiu d'ambdós itineraris ens indica dues evolucions diferenciades del grau d'adequació entre les funcions exercides i els estudis cursats. D'una banda, en el supòsit dels titulats en Psicologia de les organitzacions, la presència de funcions vinculades als Recursos Humans és d'un 71,7% en la primera consulta i es manté constant cinc anys després. De l'altre, els titulats en Psicologia clínica incrementen, significativament, l'exercici de funcions vinculades a la intervenció clínica, que s'incrementa del 35,8% en la primera consulta, fins al 62,2% en la segona consulta.

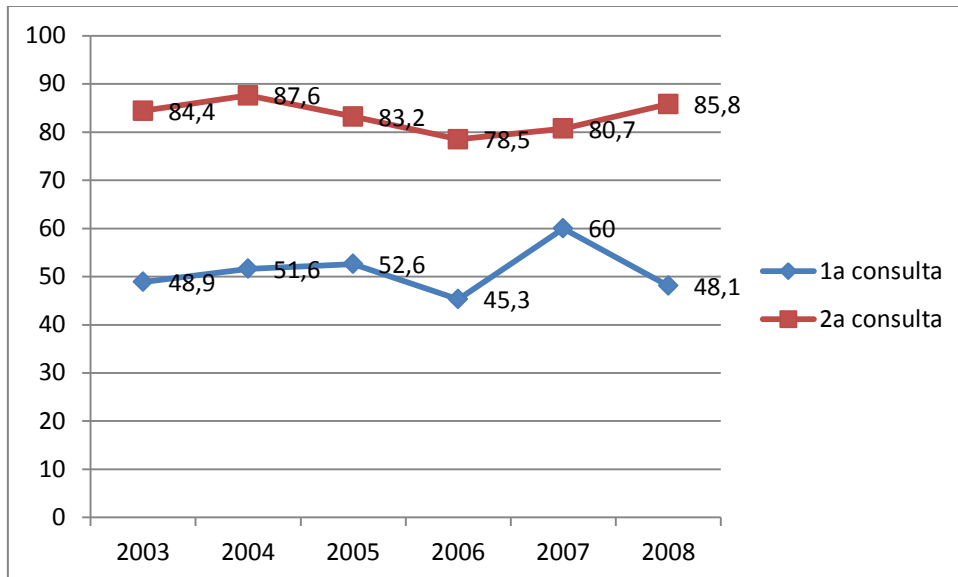
Tot seguit, es concreta l'evolució del grau de connexió entre les funcions exercides i els estudis realitzats tenint present les dades obtingudes de cadascuna de les cohorts de les sis promocions consultades.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 11: Evolució del grau d'adequació entre funcions i lloc de treball (general)

Els resultats indiquen un augment significatiu del grau de connexió entre les funcions i els estudis en el període d'ambdues consultes. Després de cinc anys d'inserció al mercat totes les cohorts consultades superen el 80% en l'índex d'adequació, sobresortint la promoció de titulats del 2008 que assoleixen un 90,9% de funcions directament vinculades amb els estudis. Sis mesos després de la finalització dels estudis, el grau d'adequació és molt menor, destacant el 49% corresponent a la cohort 2008.

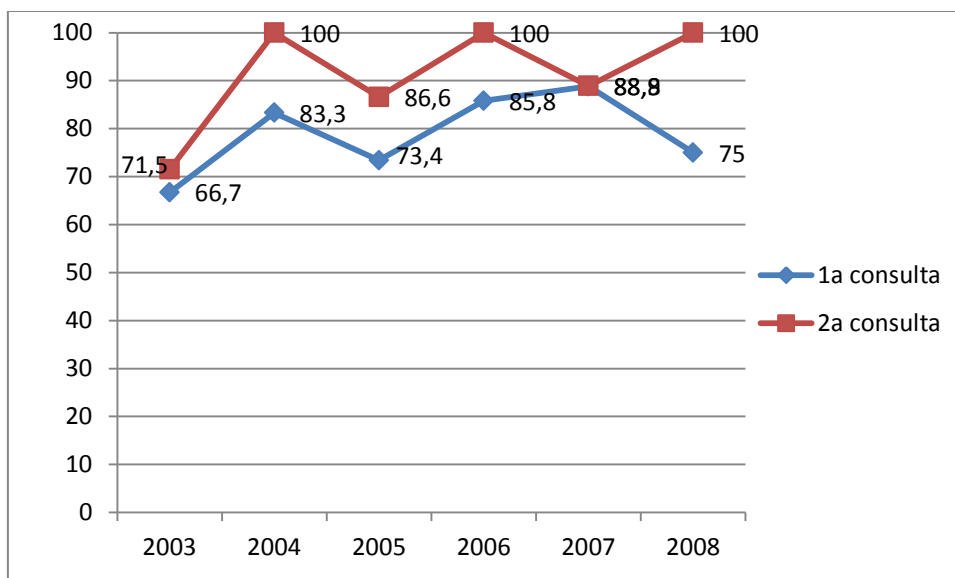


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 12: Evolució del grau d'adequació entre funcions i lloc de treball (clínica)

Els resultats dels titulats en Psicologia clínica revelen aquest increment del grau d'adequació entre el període entre consultes. Inicialment, sis mesos després de la finalització dels estudis, el grau de connexió és baixa. En el detall, s'observa un grau d'adequació menor del 50% en les cohorts del 2003, 2006 i 2008, que assoleixen, respectivament, uns valors del 48,9, 45,3 i 48,1% en el grau de connexió. Cinc anys més tard, la tendència de les dades es capgira i de forma generalitzada el grau d'adequació s'enfila per sobre del 80% en les promocions de titulats consultats.





Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 13: Evolució del grau d'adequació entre funcions i lloc de treball (organitzacions)

Les dades indiquen que el grau d'adequació entre els estudis i les funcions exercides és elevat, tant en la primera com en la segona consulta. Sis mesos després de la finalització dels estudis, existeixen lleugeres diferències entre les promocions consultades, oscil·lant del 66,7% del 2003 al 88,8% del 2007. En el moment de la segona consulta destaca el 100% del grau d'adequació que obtenen els titulats de les promocions 2004, 2006 i 2008.

### 3.1.2. Àmbit de treball de l'activitat professional

L'anàlisi dels resultats d'aquesta dimensió ajuda a entreveure el possible encaix entre els estudis i el lloc de treball, malgrat que no disposa del nivell de precisió de l'anàlisi de les funcions específiques realitzades en l'apartat anterior. Això no obstant, les dades poden ajudar a reforçar la tesi que en el transcurs del període de les dues consultes augmenta el nivell de connexió dels titulats amb les àrees pròpies de les especialitats de Psicologia clínica i Psicologia de les organitzacions.

Taula 12: Àmbit del treball (Psicologia general)

Àmbit de treball	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
Recursos humans	23,1	21,8
Clínic / Assistencial	42,8	53,0
Educatiu	18,7	18,3
Altres	15,4	6,9

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=102,502a$ ;  $p,007$ ) indica diferències estadísticament significatives en l'evolució de l'àmbit de treball entre el període entre consultes, sis mesos després i cinc anys després de la finalització dels estudis.

Les dades generals indiquen un augment d'ocupació en l'àmbit clínic assistencial al llarg de les dues consultes, que s'incrementa d'un 42,8% a un 53%. Per contra, hi ha una lleugera disminució dels titulats que treballen en l'àrea dels Recursos Humans que descendeix del 23,1% del primer estudi, a un 21,8% en el segon. S'observa, també, una estabilitat de l'àmbit educatiu que, després de cinc anys, ocupa un 18,3% dels graduats. Finalment, hi ha un descens significatiu, del 15,4% al 6,9%, dels subjectes que no estaven treballant en cap dels tres àmbits anteriors.

Taula 13: Àmbit del treball (Psicologia clínica)

Àmbit de treball	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
Recursos humans	10,7	9,2
Clínic / Assistencial	51,2	59,8
Educatiu	22,7	24,1
Altres	15,4	6,9

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

En el cas de l'itinerari de Psicologia clínica, s'observa un augment considerable dels titulats que treballen en l'àmbit clínic i assistencial, que és el majoritari en la primera

consulta, un 51,2%, i que s'incrementa fins a un 59,8% en el segon estudi. A més, cal constatar una consolidació a l'alça de l'àmbit educatiu, que s'enfila fins al 24.1%, i un lleuger descens de l'àmbit dels Recursos Humans. Finalment, els resultats de la segona consulta indiquen que només un 6,9% de les persones treballaven al marge dels tres àmbits clàssics. L'aplicació de la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=39817a$ ;  $p ,002$ ) indica diferències estadísticament significatives entre les dades de la primera i la segona consulta.

Taula 14: Àmbit del treball (Psicologia de les organitzacions)

Àmbit de treball	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
Recursos Humans	74,6	60,7
Clínic / Assistencial	7,0	21,4
Educatiu	2,8	10,7
Altres	11,1	7,1

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

En el cas de l'itinerari de Psicologia de les organitzacions, les dades indiquen que cinc anys després hi ha un descens dels subjectes que exerceixen la seva activitat professional en l'àmbit dels Recursos Humans i un augment de la presència dels àmbits educatius i clínic-assistencial que, respectivament, augmenten fins al 21,4% i el 10,7%. En la segona fase de l'estudi, només un 7,1% dels titulats que estan en situació laboral activa ho fan més enllà dels tres àmbits clàssics dels estudis de Psicologia.

### 3.1.3. Grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball.

Un tercer element d'anàlisi l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball ens el proporciona la pròpia percepció personal dels titulats que, tant en la primera com en la segona consulta, se'ls hi formula en l'enquesta telefònica la

següent pregunta: “Valora el grau d’adequació entre la formació rebuda i l’exercici de funcions del teu lloc de treball” (consultar annex 1, ítem 22c i annex 2, ítem 41)

Taula 15: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia general)

Grau de relació	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
Molt adequat	10,9	16,2
Força adequat	54,5	57,5
Poc adequat	21,6	19,6
Gens adequat	13,0	6,7

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Els resultats indiquen una tendència creixent de l’increment del grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball al llarg dels cinc anys del període d’estudi. En la segona fase de consulta, un 73,7% dels titulats perceben com a molt adequat o força adequat aquest encaix entre estudis i lloc de treball, que en la primera consulta significava un 65,4%. Per contra, disminueix considerablement el nombre de subjectes que consideren que el grau de relació no és gens adequat, si observem l’evolució del percentatge que passa d’un 13,0 a només un 6,7%.

Taula 16: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia clínica)

Grau de relació	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
Molt adequat	11,6	18,3
Força adequat	53,4	57,1
Poc adequat	22,6	17,5
Gens adequat	12,4	7,1

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

Pel que fa als graduats que havien cursat l’itinerari de Psicologia clínica també s’observa aquest increment del grau de relació entre la titulació i el lloc de treball. Sis

mesos després de la finalització dels estudis, un 65% de les persones consultades consideren molt o força adequada la relació entre els estudis cursats i les funcions del seu lloc de treball. Cinc anys després, les dades indiquen que es consolida un increment de l'adequació, en el sentit que un 75,4% dels subjectes perceben que el grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball és molt o força adequat.

Taula 17: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia organitzacions)

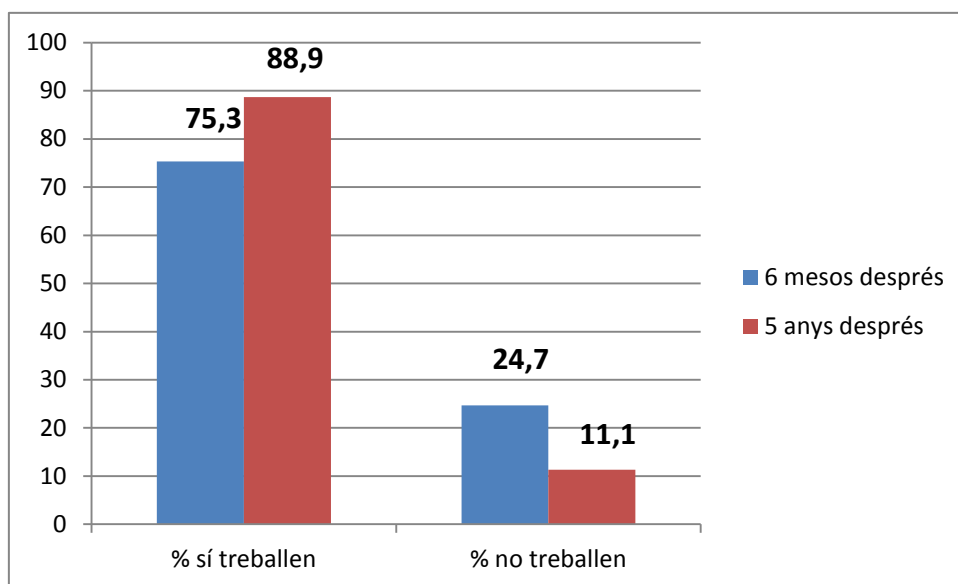
Grau de relació	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
Molt adequat	7,9	6,8
Força adequat	59,2	59,3
Poc adequat	17,1	28,8
Gens adequat	15,8	5,1

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

En el cas de l'itinerari de Psicologia de les organitzacions, l'evolució del grau d'adequació entre la formació rebuda a la titulació i l'exercici de les funcions gairebé es manté inalterable, produint-se una lleugera disminució en la segona consulta. En la primera consulta, un 67,1% dels titulats valoraven el grau d'adequació com a força o molt adequat, mentre que en la segona fase de l'estudi un 66,1% dels subjectes manifestava com a molt o força adequada la relació entre estudis i lloc de treball. Cal constatar, també, el descens significatiu de persones que consideren que hi ha una manca absoluta de connexió en la segona consulta, només un 5,1%, respecte al 15,8% de la consulta inicial.

### 3.2. Evolució de l'índex d'ocupació

Les dades ens indiquen que hi ha un augment de l'índex d'inserció dels graduats en Psicologia entre ambdues consultes, en la mesura que transcorre més temps de presència en el mercat laboral. La figura següent representa, gràficament, aquesta tendència a l'alça.

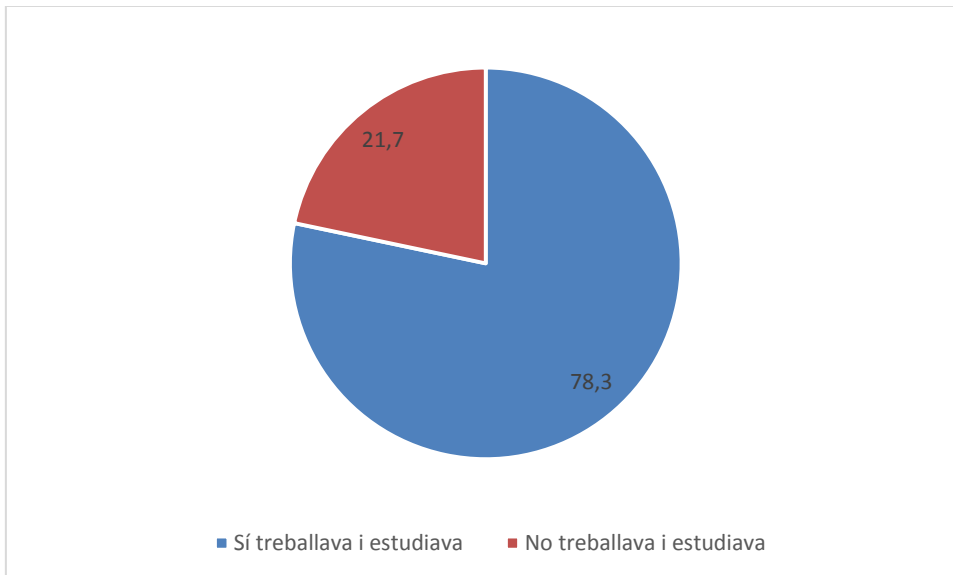


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 14: Evolució de l'índex d'ocupació (Psicologia general)

En la primera consulta, sis mesos després d'haver finalitzat els estudis, el 75,3% dels titulats estan treballant. L'índex d'ocupació augmenta fins al 88,9% en el moment de la segona consulta de l'estudi longitudinal, cinc anys després d'haver finalitzat els estudis de Psicologia. Es tracta d'un augment considerable per bé que, estadísticament, la prova de khi-quadrat de Pearson no revela diferències significatives.

Una dada a considerar i ressaltar és la nombrosa presència de persones titulades en Psicologia de les sis promocions consultades que treballaven mentre estudiaven.

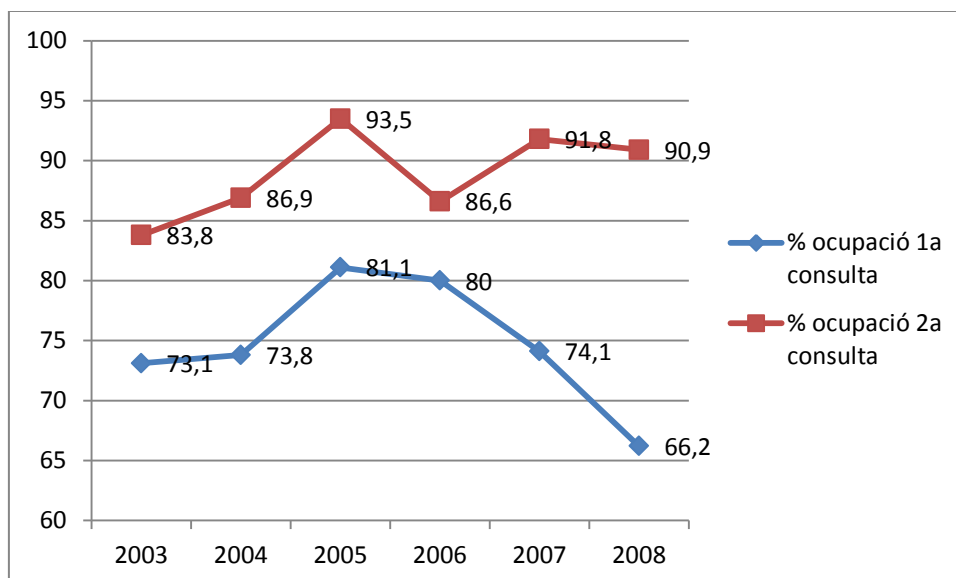


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 15: Índex de titulats que treballaven mentre estudiaven

Un 78,3% dels titulats consultats combinava la dedicació amb els estudis amb algun tipus d'activitat laboral. La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=26,1546a$ ;  $p,001$ ) indica diferències estadísticament significatives en el fer d'estar treballant durant els estudis o no fer-ho i l'índex d'inserció sis mesos després de la finalització de la titulació. La resposta afirmativa a estar treballant mentre s'estudia proporciona un major índex d'inserció en la primera consulta.

Pel que fa a l'evolució de l'índex d'inserció respecte a les sis promocions consultades, es constaten diferències entre els titulats en funció de l'any de finalització dels estudis de Psicologia.



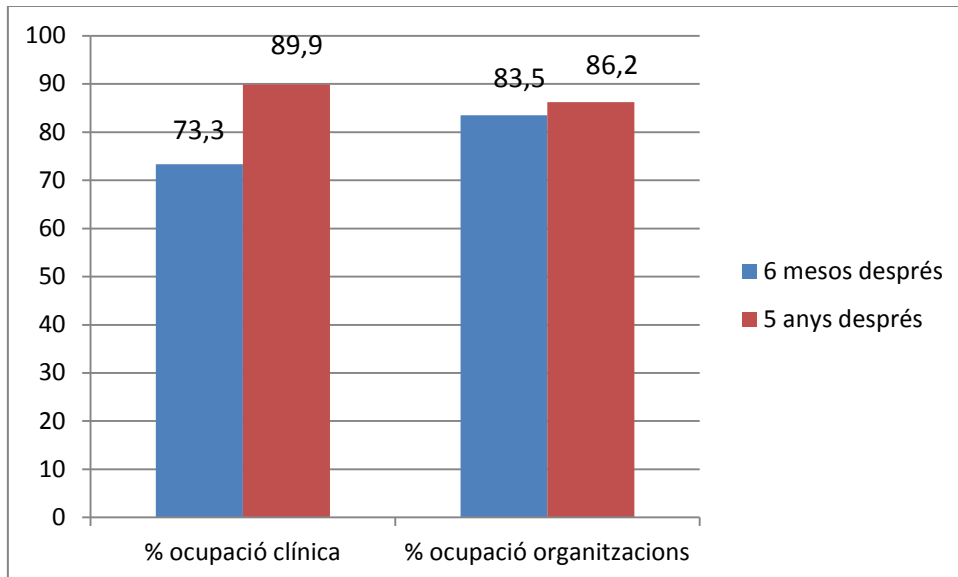
Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 16: Evolució de l'índex d'ocupació segons l'any de promoció

Les dades de la primera consulta, sis mesos després de finalitzar els estudis, reflecteixen una progressió ascendent de l'índex d'ocupació del 2003 al 2005 que s'enfila des del 73,1 fins al 81,01%, i una baixada progressiva i considerable del 2006 al 2008, disminuint fins al 66,2%. En canvi, en la segona consulta, cinc anys després, no s'observen diferències tan considerables quant a l'evolució de l'índex d'ocupació en funció de l'any de finalització dels estudis. Els resultats mostren uns índexs d'inserció elevats, oscil·lant del 83,8% al 90,9%, essent l'índex d'ocupació del 93,5% de la consulta 2010 la més elevada. La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=4,339b$ ;  $p ,037$ ) indica diferències estadísticament significatives en la promoció 2005, en la qual l'índex d'inserció augmenta d'un 81,1% a un 93.5% entre el període d'ambdues consultes.

Si prenem com a referència la variable especialitat (clínica, organitzacions) el nivell d'inserció evoluciona de forma diferenciada. Ho detallem en aquesta taula comparativa que constata aquesta tendència divergent.



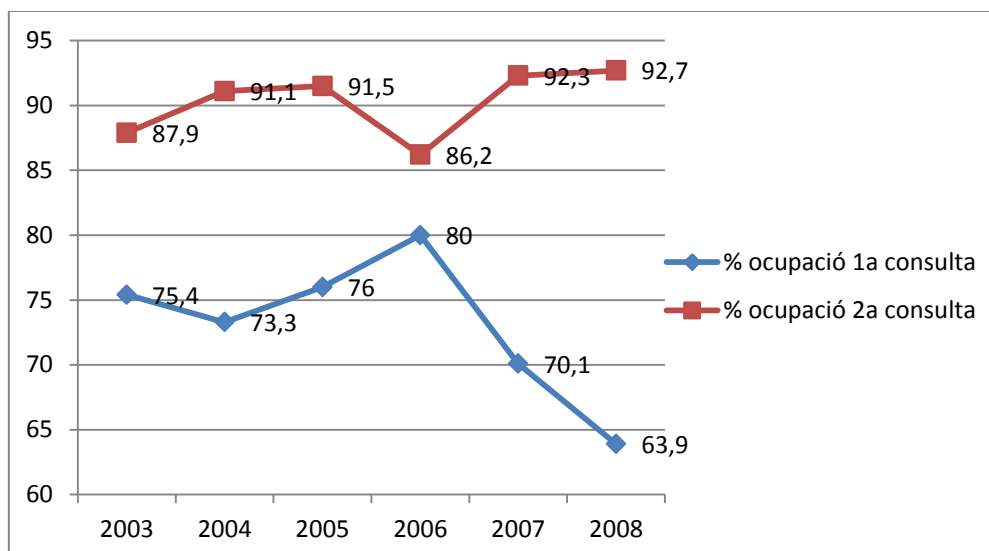


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 17: Evolució de l'índex d'ocupació per especialitats

En l'especialitat de Psicologia clínica, les dades ens indiquen un augment significatiu de l'índex d'ocupació en el transcurs de les dues consultes, d'un 73,3% s'incrementa fins a un 89,9%. Per contra, en el cas dels titulats en Psicologia que han cursat l'itinerari d'organitzacions, l'índex d'ocupació augmenta lleugerament; es produeix un increment del 2,7% (del 83,5 al 86,2) entre el període temporal de les dues consultes.

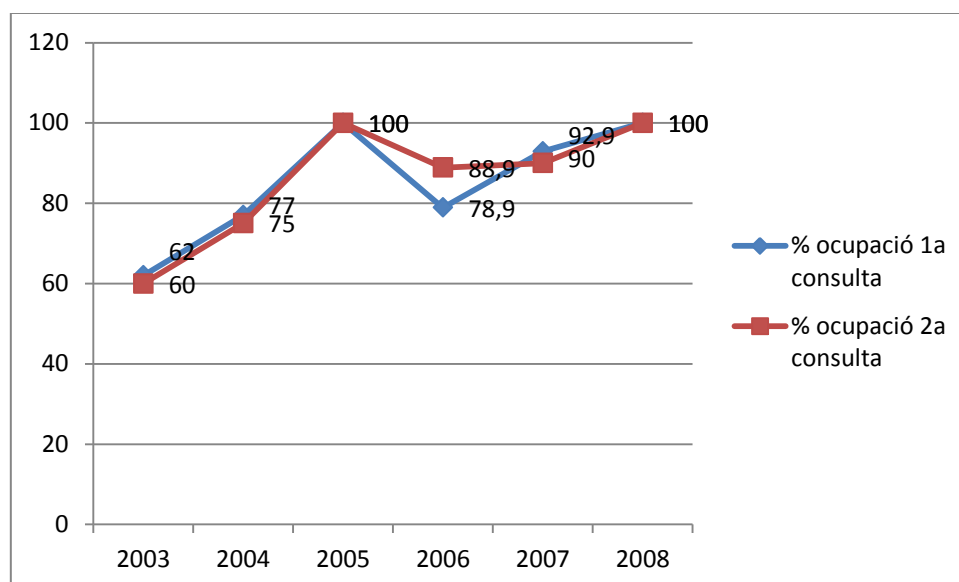
Les dues figures que afegim a continuació concreten l'evolució de l'índex d'ocupació d'ambdós itineraris, segmentant les dades per cadascuna de les promocions consultades.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 18: Evolució de l'índex d'ocupació (clínica)

Pel que fa als titulats en Psicologia clínica, podem constatar una variabilitat força considerable en els índexs d'ocupació. En les sis promocions consultades hi ha un augment elevat de les persones que treballen en la segona consulta respecte a la primera. En concret, els índexs oscil·len des del resultat mínim de 86,2% d'inscripció fins al 92,7% com a índex màxim. En canvi, la línia blava corresponent a l'índex d'ocupació de la primera consulta indica resultats significativament més baixos. Convé destacar, d'una banda, les dades de la promoció 2008 que indiquen un augment de la taxa d'ocupació del 63,9% fins al 92,7%, entre el període de les dues consultes. De l'altra, assenyalar la baixada dràstica de l'índex d'ocupació que experimenten en la primera consulta, sis mesos després de finalitzar els estudis, els titulats de les promocions 2007 i 2008.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 19: Evolució de l'índex d'ocupació (organitzacions)

En el supòsit de la Psicologia de les organitzacions l'evolució de l'índex es caracteritza per la simetria entre ambdós moments de la consulta. Tal com reflecteix el gràfic, no hi ha diferències significatives en l'evolució de la taxa d'ocupació al llarg del període de cinc anys de la consulta. En aquest sentit, fins i tot, s'observa una coincidència, d'un 100%, en les taxes d'ocupació de les promocions 2005 i 2008. El grau de variabilitat més elevada correspon a la promoció del 2006, on hi ha un augment del 78,9 al 89,9% entre la primera i la segona consulta.

Taula 18: Causes de la inactivitat laboral.

Motiu	6 mesos després			5 anys després		
	General	Clínica	Organitzacional	General	Clínica	Organitzacional
Situació personal	5,1	2,9	20	5,1	3,2	12,5
Continuació estudis	61,5	64,7	40	30,8	32,3	25
Demanda mercat	32,1	30,9	40	33,3	32,3	37,5
Baixa laboral	-	-	-	7,7	6,5	-
Altres	1,3	1,5		23,1	22,6	25
TOTAL	78*	68*	10*	39*	31*	8*

\*Dades en números absoluts

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Conèixer les causes o motius d'inactivitat laboral pot ajudar a reforçar possibles conclusions respecte a la interpretació dels índexs d'inserció i al fet de si els titulats que no treballen es troben en situació de recerca activa de feina.

En la primera consulta, sis mesos després de la finalització dels estudis un total de 78 titulats en Psicologia, 24,7%, no treballen. La continuació d'estudis és el motiu prioritari que els subjectes, en un 61,5%, atribueixen a la seva situació d'inactivitat laboral. En aquest sentit, els interessats comuniquen que no han iniciat una recerca activa de feina. En un percentatge sensiblement menor, el 32,1% dels graduats considera que no treballen per motius de manca de demanda del mercat laboral. Finalment, el 5,1% dels titulats no treballa per una situació personal concreta (viatges, estades a l'estranger o altres circumstàncies).

En la segona consulta, es constata un 50% de disminució de les persones que no treballen, que passen de 78 a 39. Cinc anys després, la situació del mercat laboral esdevé la primera causa d'inactivitat laboral, abastant un 33,3% dels titulats que no treballen. En segon lloc, un 30,8% dels titulats que no treballen és com a conseqüència de la continuïtat d'estudis. A més, un 23,8% dels titulats no manifesta, explícitament, els motius i només un 5,1% ho atribueix a una situació personal.

Si prenem com a referència la variable especialitat, cal destacar que els titulats que han cursat l'itinerari de Psicologia d'organitzacions indiquen la situació de demanda del mercat laboral com la causa principal de la seva inactivitat, un 40% dels titulats ho manifesta en la primera consulta i, un 37,5%, en la segona. S'observa, també, una disminució d'un 20% dels titulats que no treballen, que passen a ser de 10 a 8 persones. Pel que fa als subjectes que han cursat l'itinerari de Psicologia clínica disminueix el factor de continuació d'estudis, d'un 64,7% a un 32,3% com a motiu pel qual no

treballen. Les dades indiquen un descens molt considerable de les persones d'aquesta especialitat que no estaven treballant en la primera consulta respecte de les que no ho feien en la segona. En concret, 68 titulats en Psicologia clínica, el 26,7%, no treballaven sis mesos després de la seva graduació mentre que, 31 persones, el 10,1%, no ho feien cinc anys més tard.

### **3.3. Grau de promoció i desenvolupament professional dels titulats en Psicologia**

L'anàlisi del grau de promoció i desenvolupament professional s'ha centrat en l'estudi dels resultats obtinguts en la segona consulta que feien referència als cinc aspectes següents:

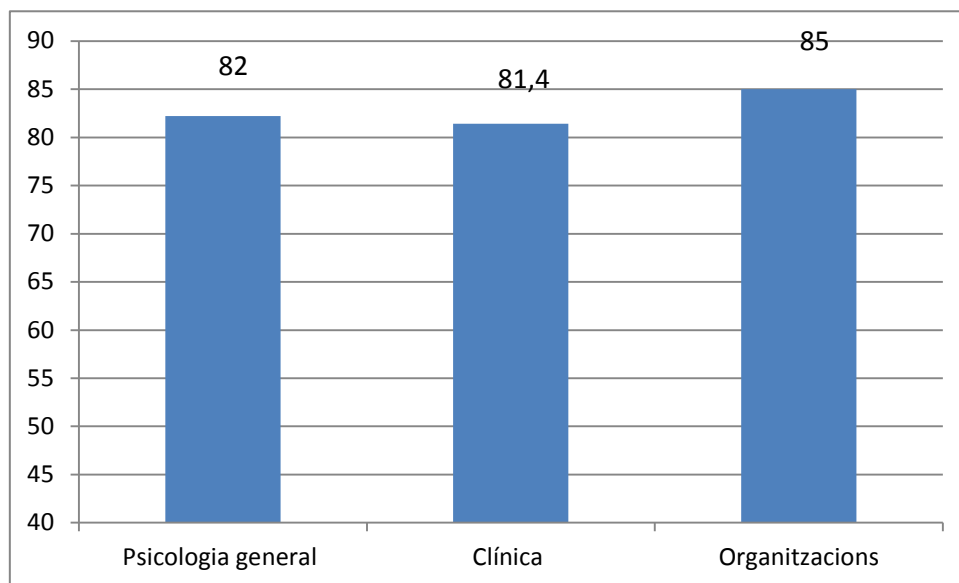
1. Valoració personal del grau de promoció professional a partir de cinc factors de promoció: econòmica, responsabilitats, creixement personal, reconeixement organitzacional, altres beneficis no tangibles.
2. Nivell jeràrquic del lloc de treball actual en el moment de la consulta (nivell estratègic, nivell funcional, nivell operatiu).
3. Tipus d'organització (pública, privada, concertada).
4. Grau de satisfacció amb la feina actual.
5. Tipus de contractació.

#### **3.3.1. Grau de promoció**

Aquest apartat recull la valoració que els mateixos subjectes perceben respecte a la seva promoció professional cinc anys després de la finalització dels seus estudis. Les dades

s'obtenen en la segona fase de l'estudi a partir de la formulació de la pregunta següent:

“Consideres que durant aquest període de cinc anys has promocionat?”

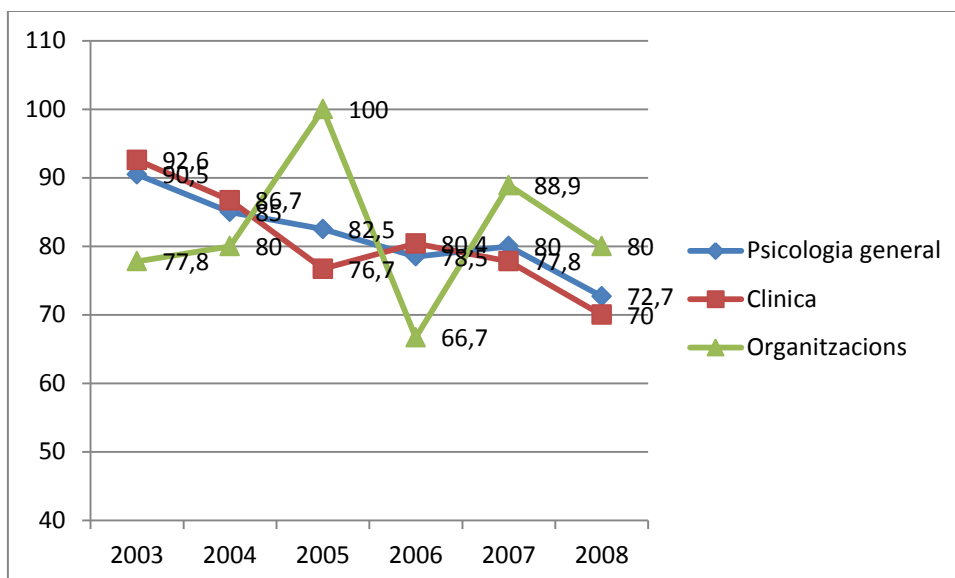


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 20: Índex de Promoció Professional

Els resultats ens indiquen que un 82,% dels subjectes consideren que han promocionat professionalment. Prenent com a referència les dades per especialitats, es manté aquesta tendència elevada, tot i que la percepció de promoció professional és major en els titulats en Psicologia de les organitzacions, en un 85%, respecte a la dels titulats en Psicologia clínica que se situa en un 81,4%.

Centrant-nos en l'evolució de l'índex de promoció en funció de l'any de finalització dels estudis, es constaten diferències entre els psicòlegs clínics i de les organitzacions.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 21: Evolució de l'índex de promoció

Les dades indiquen una progressiva disminució de la percepció de promoció en les persones titulades en Psicologia clínica, del 92,6% de la primera cohort de titulats consultada fins al 70% de la darrera promoció. En canvi, en el cas de Psicologia de les organitzacions, el gràfic mostra una evolució irregular. Inicialment, es parteix d'un 77,8% de percepció de promoció. Les dades pugen fins al 100% en els graduats del 2005, disminueixen fins al 66,7% en la següent cohort i, finalment, torna a augmentar significativament l'índex de promoció (per sobre del 80%) en les cohorts dels anys 2007 i 2008.

L'anàlisi multifactorial del tipus de promoció permet concretar com s'ha produït aquesta promoció professional a partir de cinc factors que indicàvem en el marc teòric i recordem seguidament:

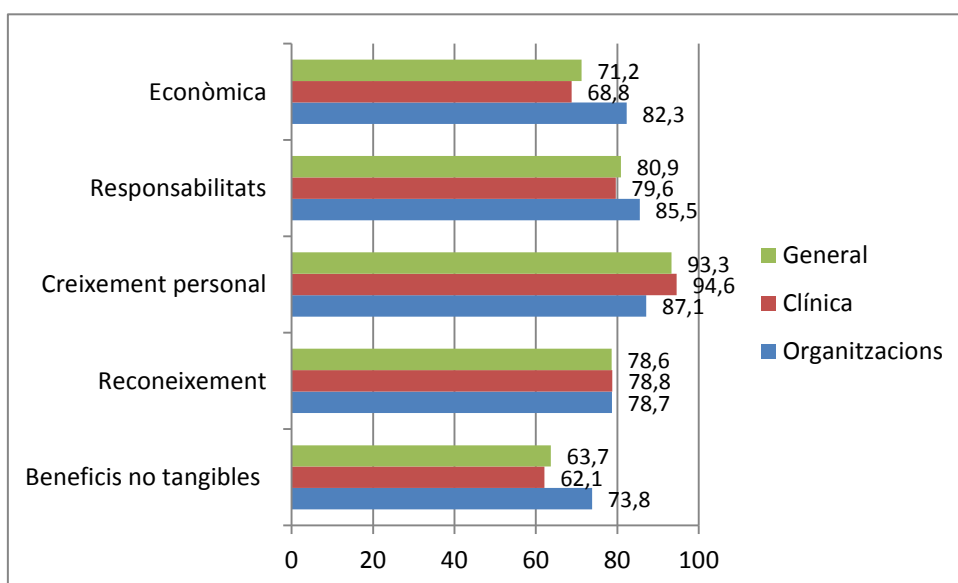
1r Factor: Promoció econòmica: constatació d'un increment del nivell retributiu dels subjectes al llarg dels cinc anys.

2n Factor: Promoció a nivell de responsabilitats: assumpció de funcions que requereixen un nivell més elevat de responsabilitats per al seu exercici en el lloc de treball.

3r Factor: Promoció en creixement personal: percepció d'una millora de la pròpia competència personal a partir de les experiències professionals.

4t Factor: Promoció en reconeixement organitzacional: percepció de millora del posicionament professional dins l'empresa o l'organització, pel que fa a la consolidació i increment del seu estatus professional.

5è Factor: Promoció en altres beneficis no tangibles: Presència de prestacions que signifiquen una millora de les condicions del lloc de treball (major flexibilitat horària, tiquets descompte, servei de pàrquing, entre altres).



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 22: Tipus de promoció

Les dades ens indiquen que el 71,2% dels titulats ha promocionat, econòmicament, en el transcurs del període entre consultes. Es constata una major promoció econòmica, d'un



82,3%, en els titulats en Psicologia de les organitzacions respecte al 68,8% dels titulats en Psicologia clínica. Pel que fa al nivell de responsabilitat, un 80,9% dels subjectes valora que l'increment ha succeït en el transcurs del temps. En referència al reconeixement organitzacional, un 78,8% dels subjectes considera que ha millorat, positivament, el seu estatus professional. En ambdues dimensions, nivell de responsabilitat i reconeixement organitzacional, no s'observen diferències significatives entre els graduats que han cursat l'itinerari de Psicologia clínica i el de Psicologia d'organitzacions.

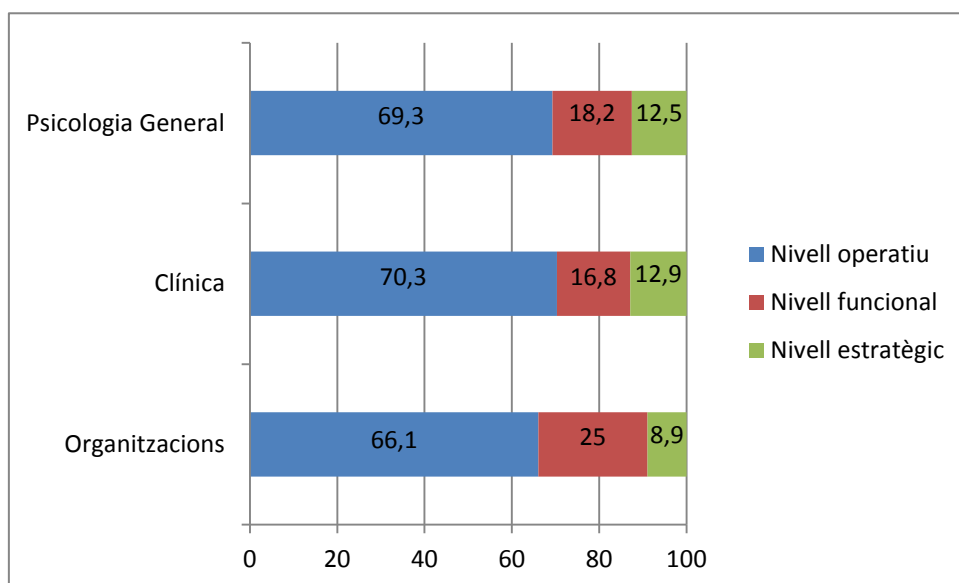
La dimensió de la promoció professional que aglutina una major presència de graduats, amb un 93,3%, és la de creixement personal. En aquest factor, es poden apreciar diferències entre les dues especialitats. Un 94,6% dels titulats en Psicologia clínica considera que, en el transcurs de cinc anys de presència en el mercat laboral, han millorat les seves competències personals respecte al 87,1% dels titulats de Psicologia d'organitzacions que afirmen que ho han experimentat.

En canvi, si ens centrem en la dimensió de beneficis no tangibles com a factor de promoció, la tendència es capgira. En aquest cas, els graduats en l'itinerari de Psicologia d'organitzacions, amb un 73,8%, perceben un major índex de promoció en aquest factor, respecte al 62,1% dels titulats de l'itinerari de Psicologia clínica.

### **3.3.2. Nivell jeràrquic del lloc treball**

L'anàlisi del nivell jeràrquic del lloc de treball que ocupa el titulat dins l'organització aporta informació sobre el nivell de responsabilitat i de presa de decisió del subjecte dins l'empresa. Els resultats recullen la ubicació professional del subjecte tenint present

els tres nivells jeràrquics –estratègic, funcional i operatiu- que suggereixen Pereda i Berrocal (2001).



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

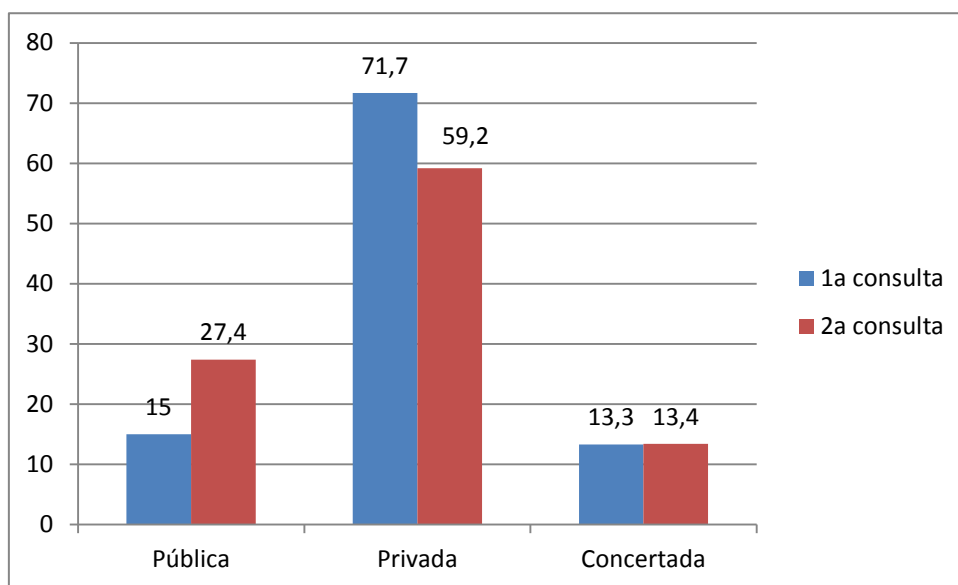
Figura 23: Nivell jeràrquic del lloc de treball

Els resultats ens indiquen que cinc anys després d’haver finalitzat els estudis, un 30,5% dels titulats en Psicologia ja està assumint responsabilitats professionals en els nivells estratègics i funcionals. Si tenim present les especialitats, les dades es tradueixen en una lleugera major presència del nivell estratègic en els graduats en Psicologia i, per contra, existeix una freqüència més alta de titulats en Psicologia de les organitzacions que desenvolupen responsabilitats funcionals, les pròpies d’un comandament intermedi.

D’altra banda, cal destacar com a informació complementària però rellevant, que el 29,3% dels titulats indica en la segona fase de l’estudi que tenen persones al seu càrrec. Majoritàriament, un 55,6%, té menys de cinc persones al seu càrrec, un 20% entre 5 i 10 treballadors i un 24,4% més de 10 treballadors.

### 3.3.3. Titularitat de l'empresa

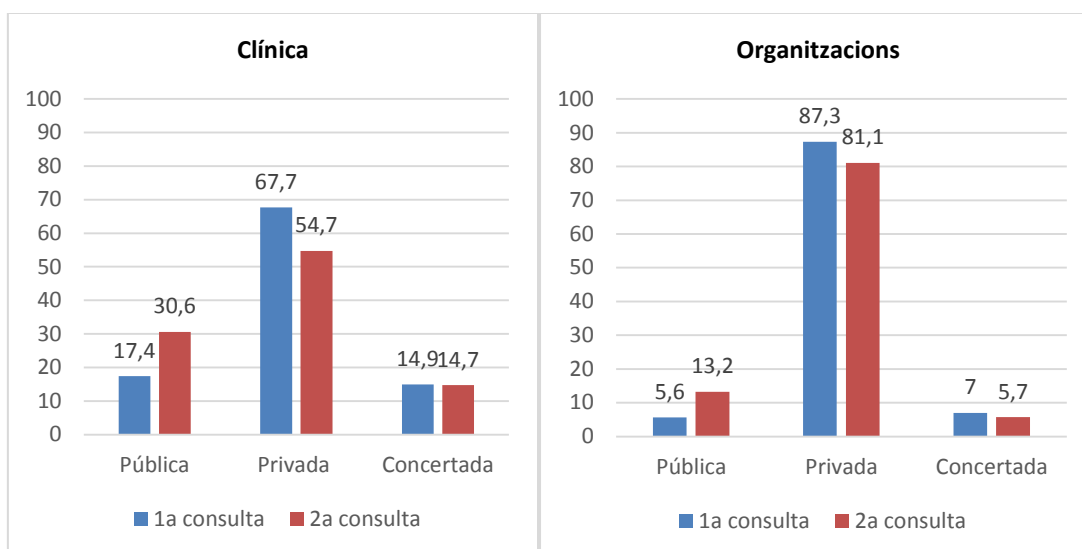
L'anàlisi de la titularitat de l'empresa en funció de la seva naturalesa pública, privada, o concertada permet constatar una altra perspectiva respecte a l'evolució del desenvolupament professional dels titulats al llarg del període entre les consultes.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 24: Titularitat de l'empresa

Els titulats en Psicologia treballen, majoritàriament, en l'empresa privada. En la segona consulta, el sector privat continua sent el més elevat en el nombre de subjectes contractats (59,2%), malgrat disminuir respecte al percentatge de la primera consulta (71,7%). Després de cinc anys de la finalització dels seus estudis, els resultats reflecteixen un augment considerable dels titulats contractats per l'empresa pública en detriment de la privada. De fet, durant el període entre consultes gairebé es duplica el volum de contractació de persones a institucions públiques, que es modifica del respecte a la primera fase de l'estudi, del 15% al 27,4%. Finalment, cal dir que el percentatge de persones que treballen a empreses concertades es manté, gairebé, inalterable amb un 13,4%.



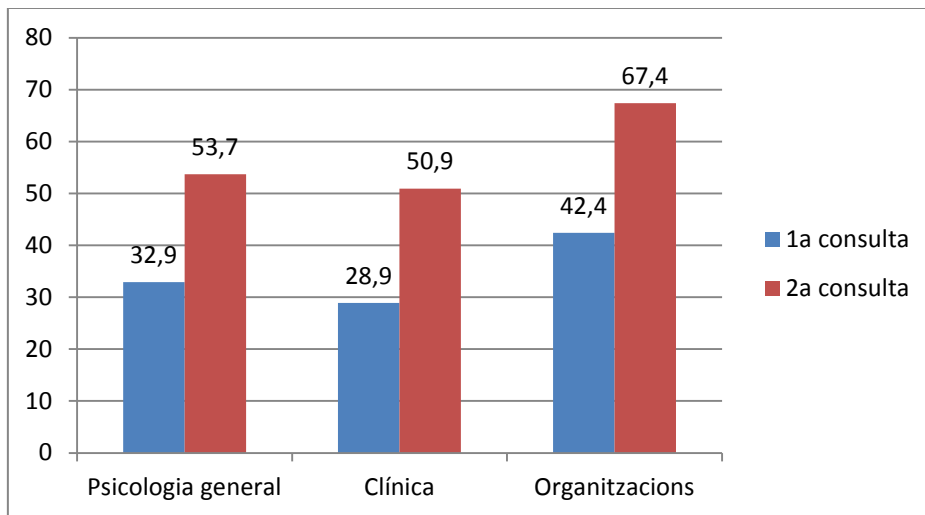
Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 25: Titularitat de l'empresa (Clínica vs Organitzacions)

Si prenem com a referència l'itinerari cursat, es confirma la tendència que un major temps dins el mercat laboral suposa un increment de l'exercici de funcions en institucions públiques i una disminució de la presència a organitzacions privades. En el cas dels graduats en Psicologia clínica, hi ha un augment del 17,4 fins al 30,6% de persones que treballen en empreses públiques. En el supòsit dels titulats en Psicologia de les organitzacions es constata, també, l'augment de presència en institucions públiques, d'un 5,6% fins a un 13,2%, per bé que el gran gruix de titulats, el 81,1%, continua desenvolupant les seves responsabilitats professionals en empreses privades.

### 3.3.4. Evolució de la modalitat contractual

L'evolució de la modalitat contractual esdevé un element d'anàlisi escaient per valorar la qualitat de la inserció i del desenvolupament professional dels titulats.

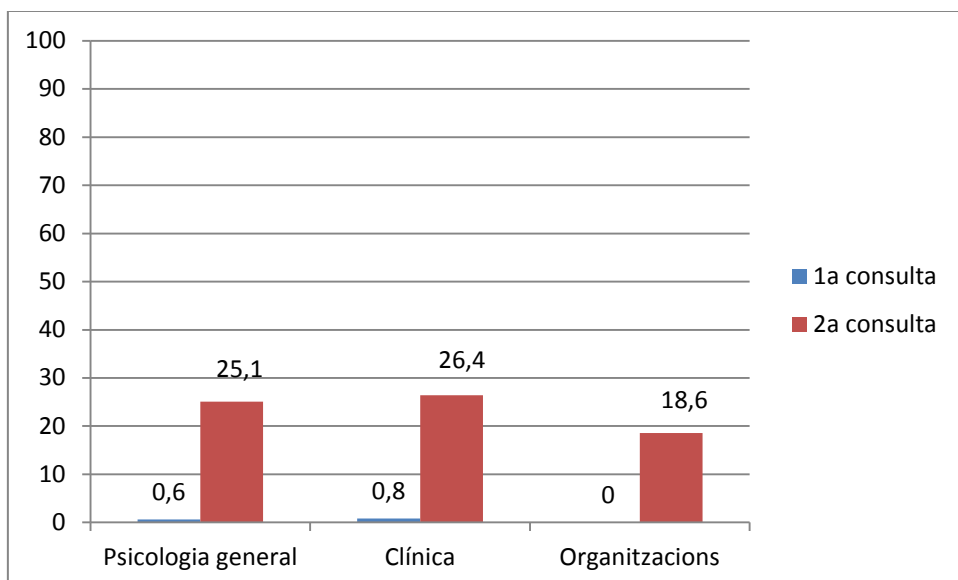


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 26: Evolució contractes indefinits

Les dades indiquen un augment considerable dels contractes indefinits en el període entre ambdues consultes. En la primera consulta, hi ha un major percentatge de titulats en Psicologia de les organitzacions, un 42,4%, que disposa de contracte indefinit, respecte al 28,9% de persones titulades en Psicologia clínica. En la segona consulta, la modalitat de contractació fixe s'incrementa fins al 50,9% i fins al 67,4% en els titulats en Psicologia clínica i de les organitzacions, respectivament.

La figura següent mostra l'evolució de les persones titulades en Psicologia que s'han inserit i desenvolupat com a treballadors autònoms o *freelance*.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

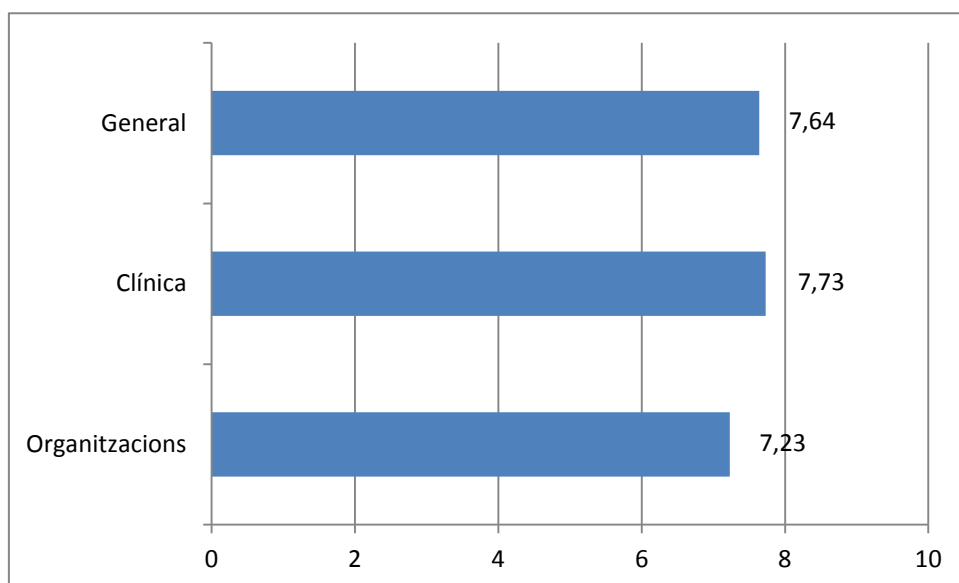
Figura 27: Evolució treballadors autònoms

Els resultats d'ambdues consultes indiquen diferències substancials entre els dos moments temporals. Sis mesos després de la finalització dels estudis només un 0,6% de les persones titulades són treballadors autònoms o *freelance*. En canvi, cinc anys després de la finalització dels estudis, un 25,1% treballen per compte pròpia. En aquest sentit, hi ha una major presència en el percentatge de treballadors autònoms en els titulats en Psicologia clínica, un 26,4%, respecte al 18,6% de les persones que han cursat l'itinerari de Psicologia de les organitzacions.

### 3.3.5. Nivell de satisfacció amb la feina actual

La percepció del nivell de satisfacció amb la feina desenvolupada esdevé una variable que correlaciona favorablement amb l'índex de promoció professional. En la segona consulta, cinc anys després de la finalització dels estudis es preguntava als subjectes si

estaven satisfets amb la seva feina actual i havien de respondre amb una nota numèrica, en una escala de l'1 al 10.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

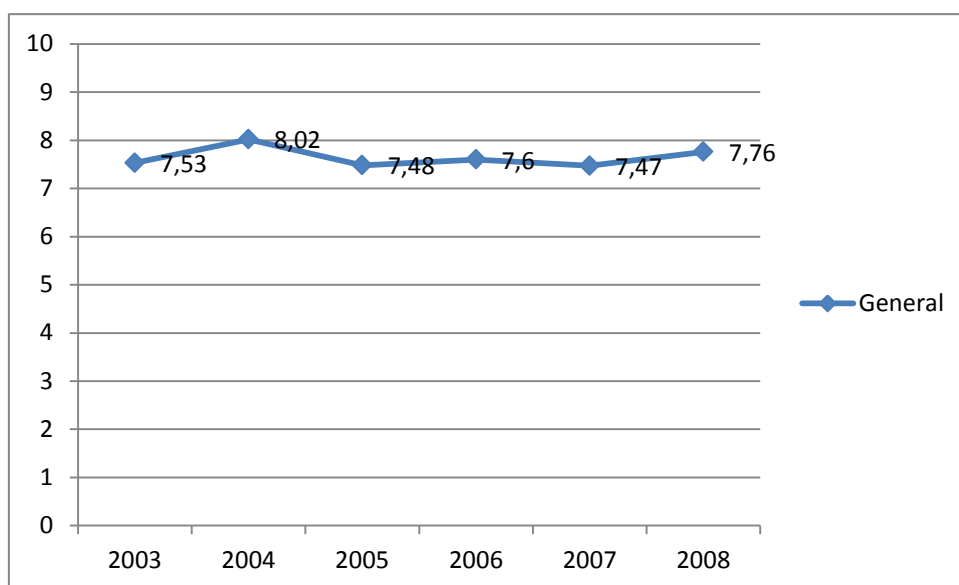
Figura 28: Satisfacció amb la feina actual (dades generals)

El global dels participants de les sis promocions consultades atorguen un 7,64 de nota mitjana al grau de satisfacció amb la feina que estan desenvolupant en el moment de la segona consulta. Val a dir, d'una banda, que el nivell de satisfacció del 87,1% dels titulats està per sobre del 7 i, de l'altra, únicament un 4,7% dels titulats considera que el seu grau de satisfacció amb la feina actual és menor de 5.

Pel que fa a les especialitats, el nivell de satisfacció entre els titulats de Psicologia clínica i de Psicologia de les organitzacions se situa en una franja entre el 7 i el 8, per bé que es constata una nota més elevada, de 7,73 en els subjectes de l'itinerari clínic envers el 7,23 dels participants de Psicologia de les organitzacions. Una dada a esmentar és que hi ha més graduats en Psicologia clínica que se senten molt satisfets. Un 41,9% indica

una nota entre 9 i 10, respecte al 21,1% que així ho manifesta de Psicologia de les organitzacions.

Les dades que tot seguit ens ocupen fan esment de com ha evolucionat l'índex de satisfacció en funció de cadascuna de les cohorts consultades, seguint la presentació de resultats generals i segmentats per ambdós itineraris, clínic i organitzacional.

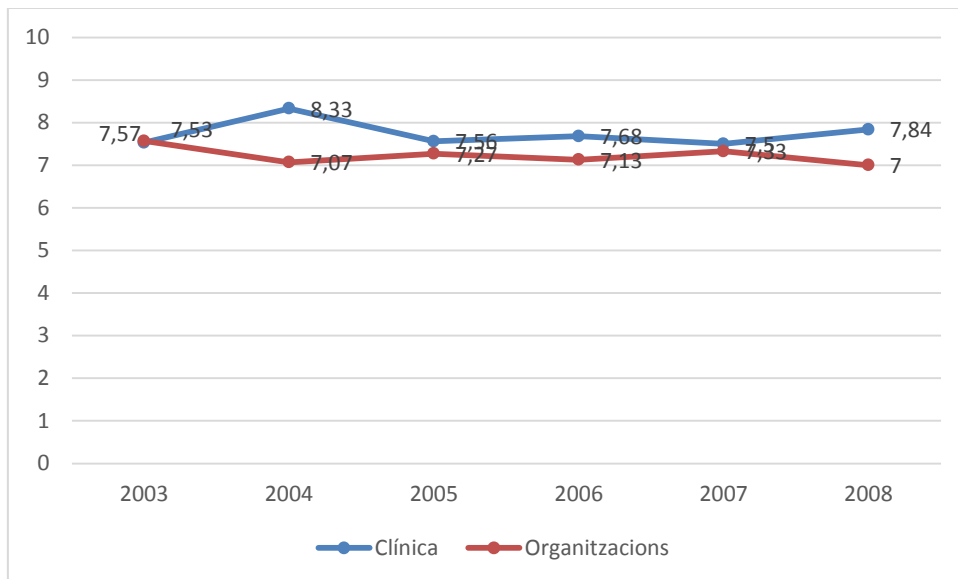


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

Figura 29: Satisfacció amb la feina actual (general)

Les dades globals indiquen una relativa estabilitat en els índexs de satisfacció de cadascuna de les promocions transcorreguts cinc anys d'inserció i desenvolupament professional en el mercat laboral. Convé destacar, el 8,02 de satisfacció amb la feina que manifesten els titulats de la promoció 2004 i el 7,46 de la promoció 2008.





Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

Figura 30: Satisfacció amb la feina actual (clínica vs organitzacions)

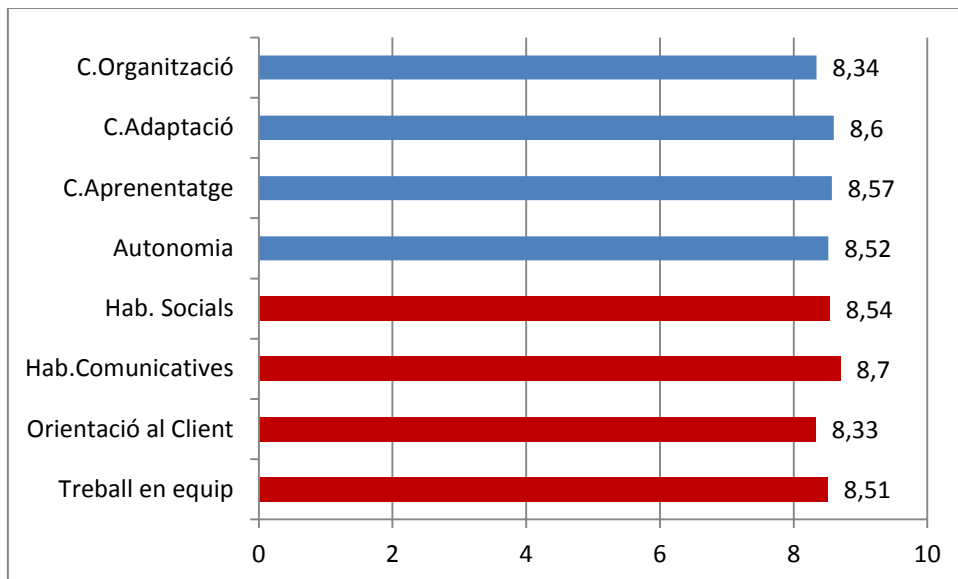
Les dades indiquen un nivell de satisfacció amb la feina superior dels titulats que han cursat clínica respecte als graduats en organitzacions, per bé que en la primera promoció consultada, els resultats mostren uns valors, pràcticament, equivalents en els titulats d'ambdós itineraris: 7,53 en clínica i 7,57 en organitzacions. En la resta de promocions, cal ressaltar com els valors correlacionen de forma negativa: quan els nivells de satisfacció augmenta en els titulats de clínica, disminueix en els d'organitzacions i, a l'inrevés, quan els valors d'organitzacions pugen, baixen els de clínica. L'oscil·lació més elevada en el nivell de satisfacció amb la feina entre els titulats de les dues especialitats té lloc a la cohort del 2004, amb una valoració d'1,26 més positiva en els titulats que havien cursat l'itinerari de Psicologia clínica. En aquesta promoció, les diferències són estadísticament significatives segons la prova T, on la satisfacció en els titulats que havien cursat clínica (8,33(1,223)) és major que en els que havien cursat organitzacions (7,07(2,615)) ( $t=2,451$ ;  $p=0.018$ ).

### **3.4. Impacte de les competències en el desenvolupament professional**

Un dels objectius de la segona fase de la investigació era validar quines competències transversals es relacionaven amb el procés de desenvolupament i promoció professional dels titulats. En concret, els subjectes havien de respondre a la següent pregunta 52 del qüestionari: “En base a la teva experiència professional, quines consideres que són les competències clau per a un òptim desenvolupament professional? Puntua cadascuna de l’1 al 10” (consultar annex 2).

Els graduats responien d’acord a un llistat predeterminat que agrupava quatre competències de tipus interpersonal: 1. Treball en equip; 2. Orientació al client; 3. Habilitats comunicatives; 4. Habilitats socials i quatre competències de tipus intrapersonal: 1. Autonomia; 2. Capacitat d’aprenentatge; 3. Capacitat d’adaptació; 4. Capacitat de planificació i organització.

Per altra banda, l’ítem 53 del qüestionari permetia afegir una competència considerada clau que no figurés en el llistat de competències anterior. Els resultats de les figures que es presenten tot seguit presenten els resultats més rellevants. En color blau s’identifiquen les competències professionals de tipus intrapersonals i en color vermell les competències interpersonals.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 31: Competències per al desenvolupament professional (general)

L'anàlisi de les dades indiquen que les vuit competències analitzades obtenen puntuacions elevades, per sobre de 8. En primer lloc, les habilitats comunicatives, amb un 8,7 de puntuació, s'erigeix en la competència professional considerada més fonamental de cara a un òptim desenvolupament professional. A continuació, la capacitat d'adaptació, la capacitat d'aprenentatge i les habilitats socials presenten uns registres molt notables i propers. En cinquena i sisena posició, apareixen l'autonomia i el treball en equip en uns valors gairebé equivalents. Finalment, la capacitat d'organització i planificació i l'orientació al client són les competències amb menor valoració del llistat de competències prefixades.

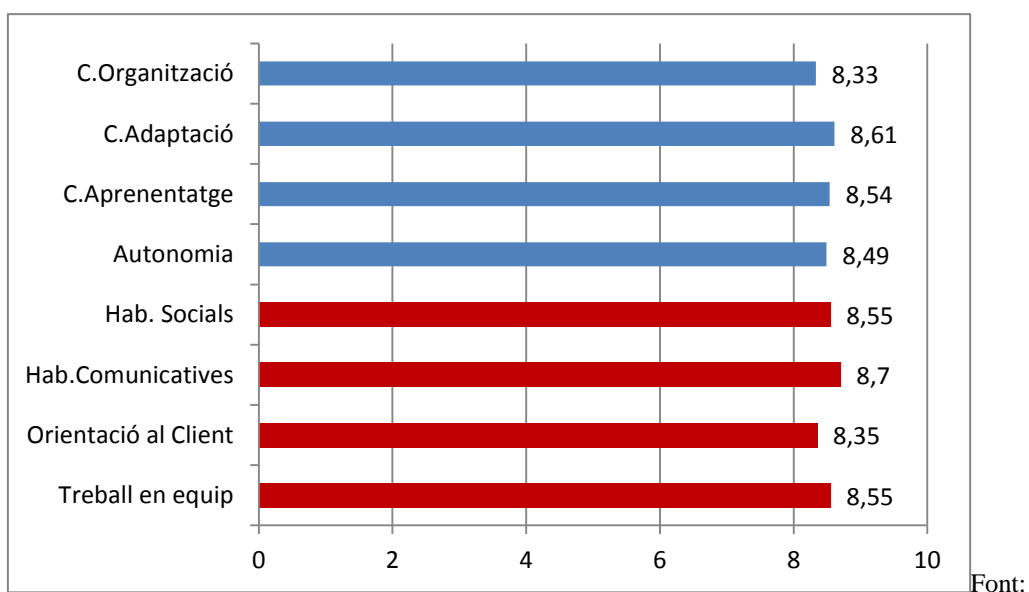
L'aplicació de la prova de correlació de Pearson obté com a resultat que la totalitat de les vuit competències correlacionen (nivell de significació 0,01) de forma positiva. Tot seguit, s'assenyalen en la taula següent les competències que disposen d'una correlació considerada molt elevada, en base a un resultat obtingut en la correlació de Pearson superior a ,300.

Taula 19: Correlació positiva entre competències professionals

Correlació de Pearson	1a consulta (6 mesos)	2a consulta (cinc anys)
,570	C. Aprenentatge	C. Adaptació
,539	Hab. Socials	Hab. Comunicatives
,464	C. Adaptació	Hab. Socials
,453	Hab. Socials	C. Organització
,440	C. Adaptació	C. Organització
,421	Hab. Comunicatives	C. Adaptació
,385	C. Organització	Hab. Comunicatives
,378	C. Aprenentatge	Hab. Comunicatives
,353	Hab. Socials	C. Aprenentatge
,348	Cap. Organització	C. Aprenentatge
,348	Orientació al Client	Hab. Comunicatives
,347	Treball en equip	Hab. Comunicatives
,334	Autonomia	Cap. Adaptació
,313	Treball en equip	Hab. Socials
,310	Autonomia	C. Aprenentatge

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Destaquem també, i per ordre de major freqüència, algunes competències considerades essencials i que són anomenades pels subjectes consultats en repetides ocasions: Empatia, flexibilitat, tolerància a la frustració i creativitat.

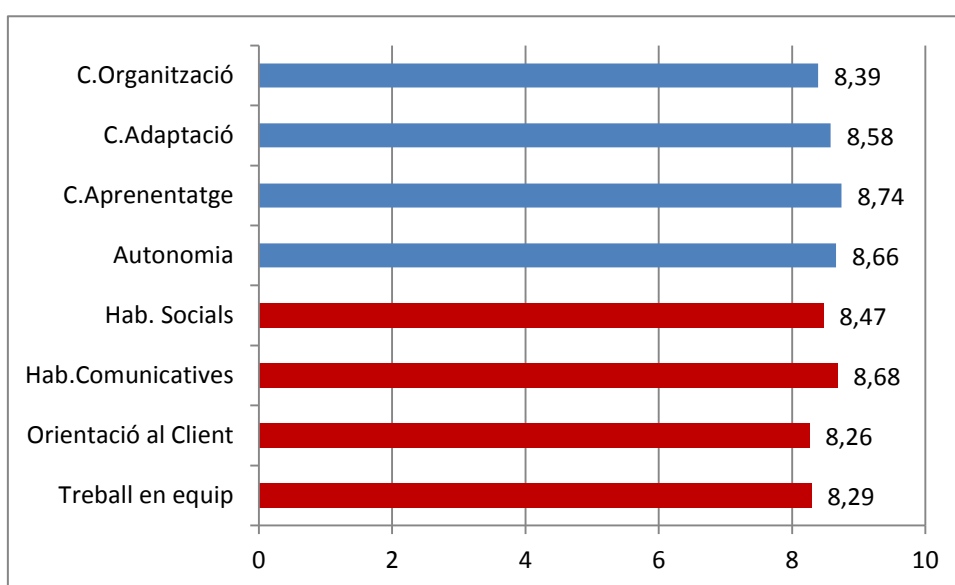


Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 32: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia clínica)

Si analitzem les dades per especialitats, els resultats ens indiquen que els graduats en Psicologia que han cursat l'itinerari de clínica situen les habilitats comunicatives i la capacitat d'adaptació com a les dues competències més clau per a la seva promoció i el seu desenvolupament professional. A continuació, les competències d'habilitats socials, treball en equip i capacitat d'aprenentatge assoleixen registres gairebé idèntics. Lleugerament per sota, s'identifica l'autonomia com a competència clau. Finalment, l'orientació al client i la capacitat d'organització i planificació apareixen a la cua de les competències valorades.

Més enllà de les competències preestablertes, alguns titulats assenyalen l'empatia, la flexibilitat i la tolerància a la frustració com a competències rellevants.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 33: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia organitzacions)

En referència als titulats que han cursat l'itinerari de Psicologia de les organitzacions, cal esmentar algunes diferències substancials en la valoració de les competències que han considerat claus per al seu òptim desenvolupament professional. La capacitat

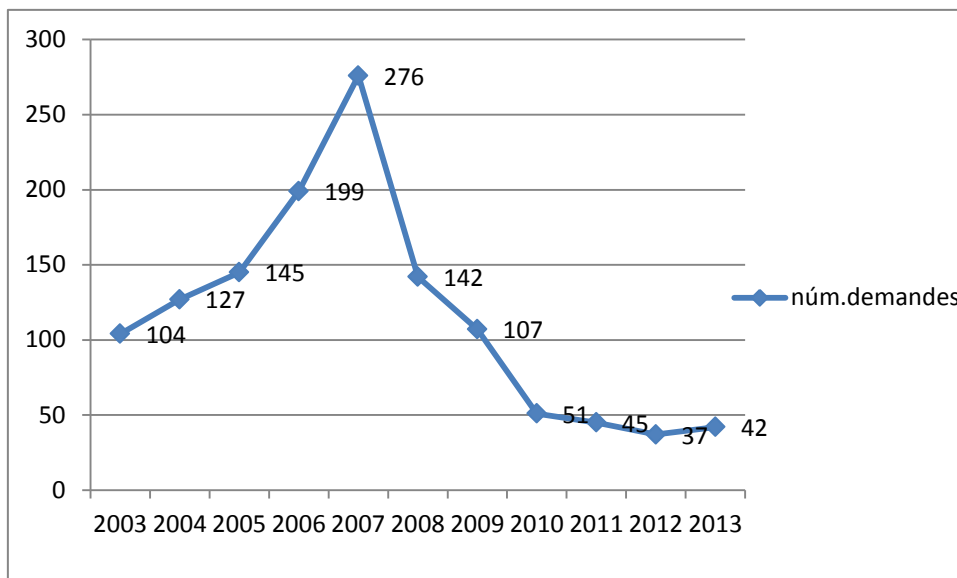
d'aprenentatge és la competència que consideren més rellevant, amb un 8,74 de valoració. En segon i tercer lloc, amb uns valors gairebé equivalents, situen a les habilitats comunicatives i a l'autonomia com a competències molt significatives. A continuació, la capacitat d'adaptació i les habilitats socials obtenen, respectivament, unes valoracions de 8,58 i 8,47, per sobre de la capacitat d'organització i planificació. En aquest cas, les competències amb una menor puntuació són el treball en equip i l'orientació al client. De forma més circumstancial, destaquem que alguns subjectes expliciten la creativitat, la tolerància a la frustració i la capacitat d'anàlisi com a competències clau.

### **3.5. Llocs de treball sol·licitats pels ocupadors quan demanden titulats en Psicologia.**

Les dades que s'exposen tot seguit corresponen a l'estudi de les demandes dels ocupadors. Recordem que la font d'informació ha estat obtinguda de les demandes gestionades pel Gabinet de Promoció Professional des dels anys 2003 fins al 2013. L'objectiu bàsic de l'estudi era conèixer quines eren les demandes dels ocupadors en les quals havien estat preseleccionats perfils de titulats en Psicologia; en definitiva, es tractava de conèixer quins eren els llocs de treball on el mercat laboral reclamava la presència de psicòlegs en el període durant el qual els titulats, de les sis promocions consultades, s'havien inserit i, professionalment, desenvolupat.

Els resultats obtinguts s'ordenen en funció del nombre de demandes gestionades, de la tipologia o àmbit d'empresa dels ocupadors, del tipus de lloc de treball i de les àrees funcionals associades als llocs de treball.

La Figura següent mostra l'evolució de les 1.275 demandes que complien els requisits de la mostra segmentada per cadascun dels anys naturals que conforma el període d'anàlisi de la investigació.



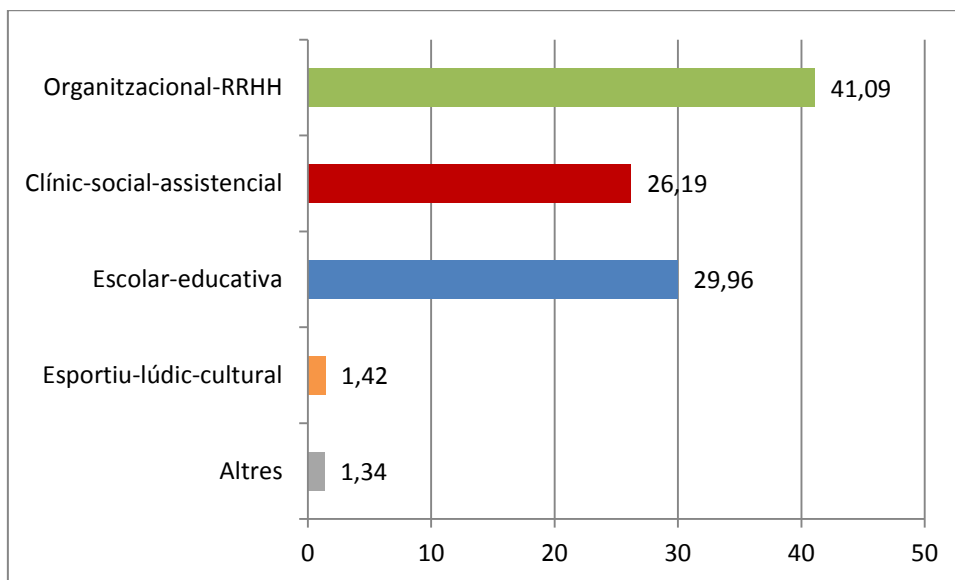
Font: Observatori del Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 34: Evolució del nombre de demandes

El relleu del gràfic constata un augment progressiu del nombre de demandes adreçades a titulats de Psicologia des de l'any 2003 fins al 2006. Aquest últim suposa el moment amb un major nombre de sol·licituds de feina, un total de 276, en les quals hi havia una presència de titulats en Psicologia preseleccionats. A partir de l'any 2008, coincidint amb l'inici de la crisi econòmica, es produeix una caiguda dràstica en el nombre de demandes fins a les 51 de l'any 2010; en el període 2011 a 2013, s'observa una certa estabilitat en el nombre de sol·licituds, essent el 2012, amb un total de 37, l'any amb un menor nombre de demandes gestionades.

### 3.5.1. Tipologia d'empreses que sol·liciten titulats en Psicologia

Un element essencial que aporta valor a l'anàlisi de les demandes és apropar-se a la identitat dels ocupadors a partir del coneixement de la seva àrea d'actuació professional en el mercat laboral.



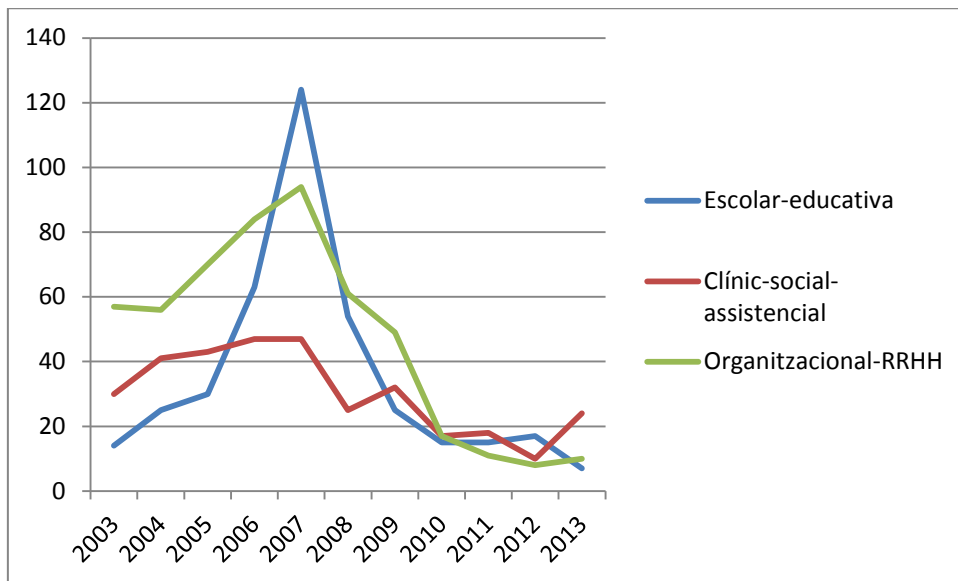
Font: Observatori del Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 35: Tipologia d'ocupadors que realitzen les sol·licituds de feina

El perfil d'ocupador de l'àmbit organitzacional-Recursos Humans, amb un 41,09%, és el que, en més ocasions, ha sol·licitat a la borsa de treball del Gabinet de Promoció Professional llocs de treball on han estat preseleccionats candidats titulats en Psicologia. En segon lloc, gairebé un 30% de les demandes han estat generades per institucions de l'àmbit escolar-educatiu. Seguidament, un nombre considerable d'empreses de l'àmbit clínic-social-assistencial han realitzat peticions de lloc de treball a la borsa de treball de la FPCEE Blanquerna. Finalment, només un 2,76% de les peticions de llocs de treball havien estat realitzades per institucions de l'àmbit esportiu-lúdic-cultural o d'altres àmbits.



La figura següent representa molt gràficament l'evolució d'ambdues dimensions: anys versus àmbit d'actuació dels ocupadors.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 36: Evolució any de sol·licitud versus àmbit dels ocupadors

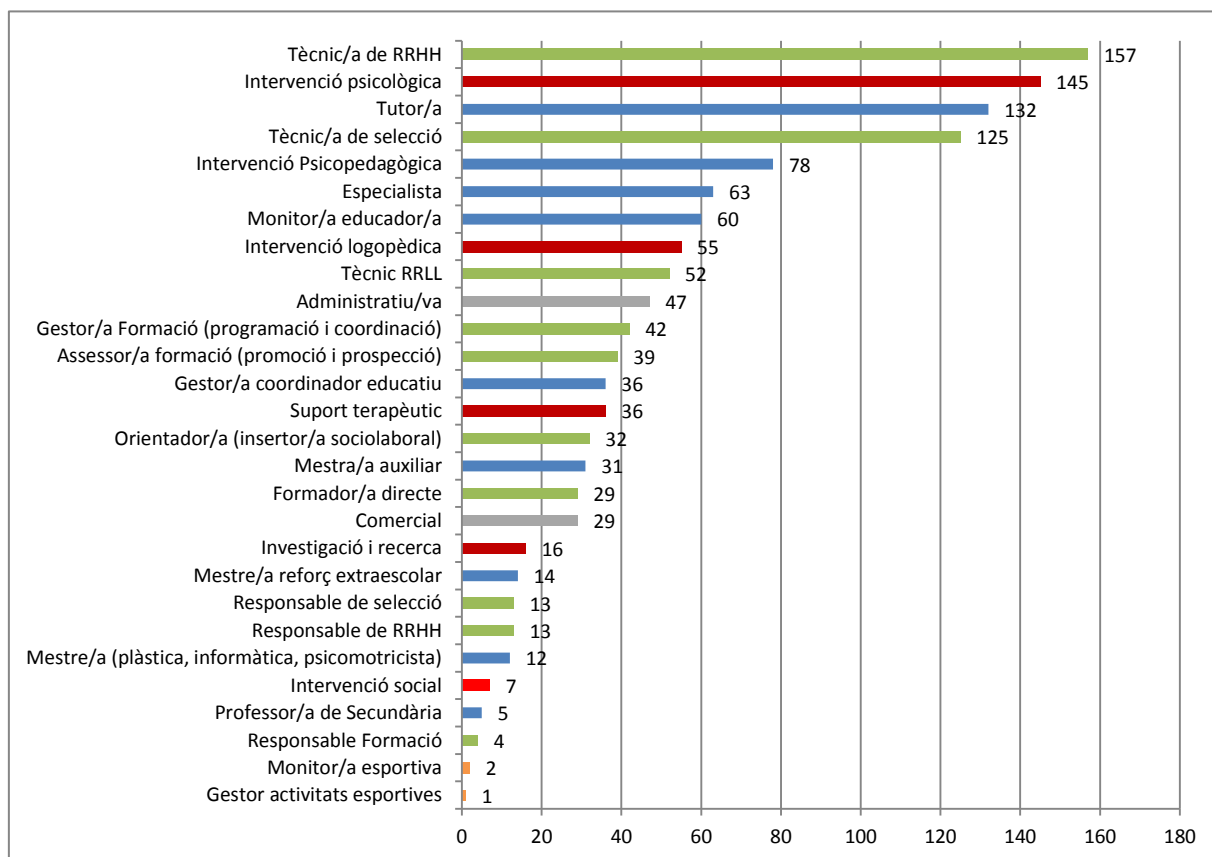
Les dades reflecteixen un comportament, clarament, diferenciat entre els àmbits funcionals dels ocupadors. Per un cantó, les empreses de l'àmbit organitzacional i dels Recursos Humans parteixen d'una alta demanda inicial l'any 2003, un augment successiu i progressiu fins al 2007, una caiguda contundent fins al 2010 i una certa estabilitat a la baixa fins al 2013. D'altra banda, les empreses sol·licitants de l'àmbit escolar i educatiu presenten un dibuix clarament diferenciat. Inicialment, la demanda d'aquest àmbit és menor respecte els altres àmbits però, en canvi, entre el 2005 i el 2008 experimenta una pujada espectacular i sobtada. A partir del 2009 i fins al 2013, es produeix una baixada molt considerable de les demandes d'aquest àmbit escolar i educatiu, fins a situar-se als valors del període 2003-2005. Finalment, els ocupadors de l'àmbit clínic, social i assistencial són els que es mantenen més estables al llarg del període. Per bé que s'observa una davallada de la demanda a partir del 2007, existeix una lleugera recuperació el 2009 i durant els anys 2010, 2011 i 2013; les organitzacions

de l'àmbit de clínic-assistencial són les que efectuen un major nombre de demandes a la borsa de treball de la FPCEE Blanquerna.

L'aplicació de la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=128,517a$ ;  $p ,001$ ) indica diferències estadísticament significatives entre els anys de gestió de les demandes de feines i l'àmbit d'actuació de les empreses demandants.

### 3.5.2. Llocs de treball i funcions sol·licitades

Durant el període d'anàlisi els titulats en Psicologia han estat preseleccionats i enviats a un total de 28 llocs de treball categoritzats de forma diferenciada.



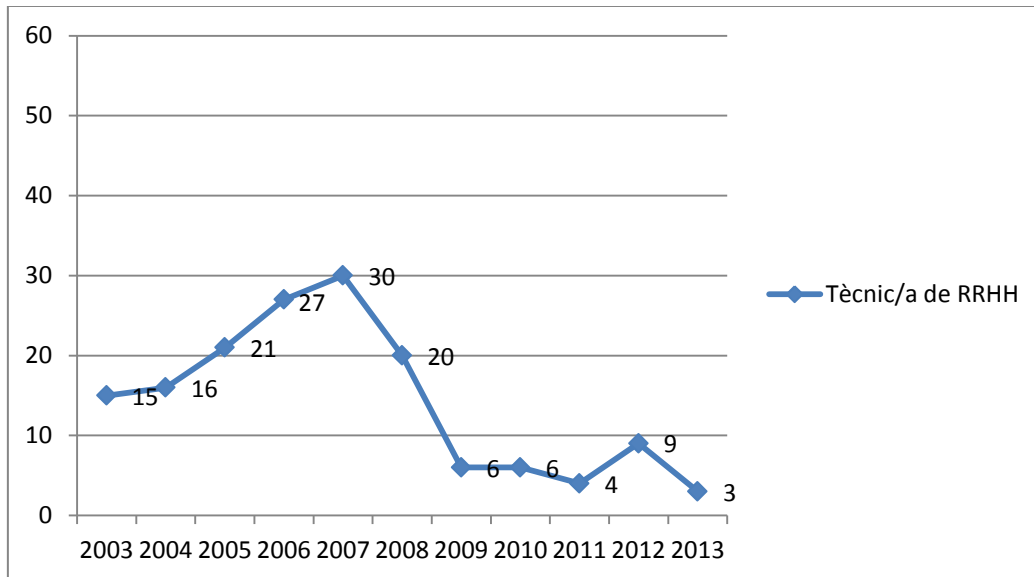
Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 37: Relació de lloc de treballs versus nombre de demandes gestionades

El gràfic ens mostra tota la relació de llocs de treball i la freqüència amb la qual han estat sol·licitats perfils de psicòlegs per les empreses al Gabinet de Promoció Professional. Les dades indiquen que els llocs de treball més sol·licitats són: 1. Tècnic de Recursos Humans; 2. Intervenció psicològica; 3. Tutor escolar; 4. Tècnic de selecció i 5. Intervenció psicopedagògica. El sumatori dels cinc llocs de treball anomenats suposen gairebé el 50% total de la demanda. A continuació, s'observa la presència de tot un seguit de demandes de l'àmbit organitzacional-Recursos Humans, clínic-social-assistencial, escolar-educatiu. Cal constatar, també, el nombre considerable de llocs administratius i comercials que suposen un total de 76 dels llocs de treball sol·licitats.

La implementació de la prova estadística khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=583,913a$ ;  $p ,003$ ) indica la presència de diferències significatives entre l'evolució dels llocs de treball i els anys de sol·licitud.

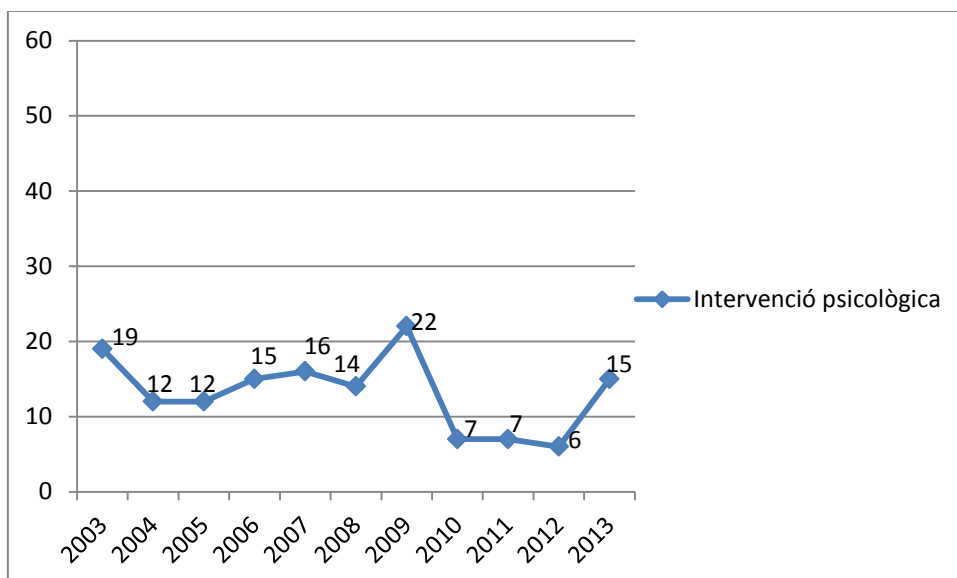
Les tres figures següents mostren en detall l'evolució dels tres llocs de treball més sol·licitat -intervenció psicològica, tècnic de Recursos Humans i tutor/a- atès que desenvolupen una trajectòria temporal ben diferenciada i, en conseqüència, aporten un valor analític rellevant que serà abordat en l'apartat de discussió de la investigació.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 38: Evolució de la demanda del lloc de treball de tècnic de Recursos Humans

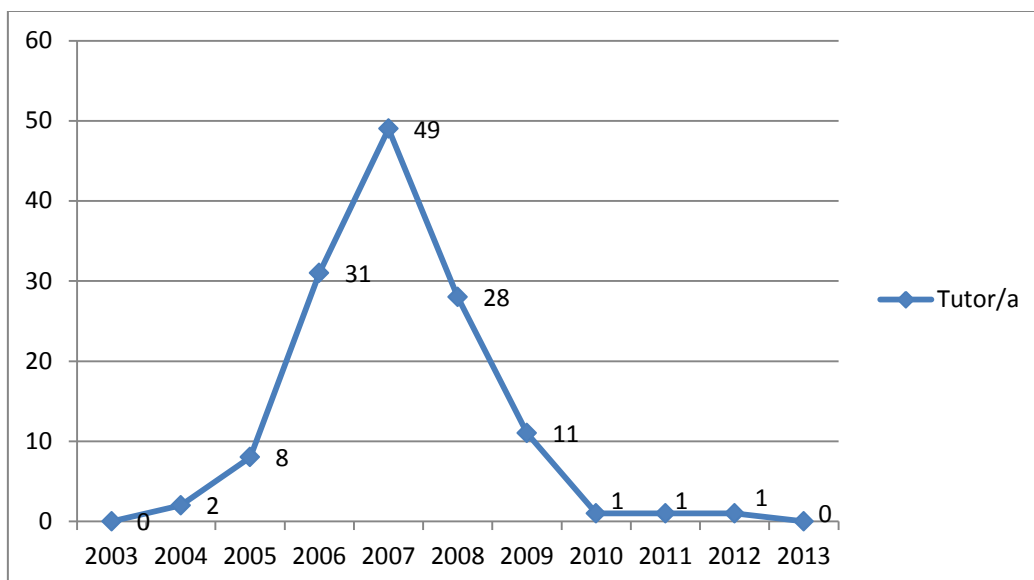
El relleu del gràfic indica el recorregut de la demanda del lloc de treball de tècnic de Recursos Humans. Observem una clara tendència alcista dels anys 2003 al 2007 i, en especial, cal fixar-nos en el repunt a l'alça del període 2005 a 2007, aquest darrer assolint el nombre màxim de sol·licituds gestionades des del Gabinet de Promoció Professional. A partir del 2008, es produeix un descens de la demanda molt pronunciat que es consolida fins al 2010. A partir d'aquest any, fins al 2013, es manté una certa estabilitat en la tendència però sempre amb un nombre de sol·licituds inferiors a les dades dels anys 2003 i 2004.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 39: Evolució de la demanda del lloc de treball d'intervenció psicològica

El camí que descriu el lloc de treball d'intervenció psicològica al llarg del període d'anàlisi destaca per una major estabilitat i una certa regularitat en el nombre de demandes gestionades. Durant l'etapa del 2003 al 2008 podem comptabilitzar una mitjana de 14,66 sol·licituds. En el cas de la intervenció psicològica, l'any amb un major nombre de demandes és el 2009, amb un total de 22. L'any següent, el 2010, respecte a l'any anterior, és quan es produeix el descens de la demanda d'aquest lloc de treball per part dels ocupadors. Els valors del 2011 i 2012 mantenen el nombre que el 2010. Finalment, l'any 2013, es constata un repunt de la demanda fins a situar-la, lleugerament, per sobre de la mitjana de sol·licituds del període de 2003 a 2008.



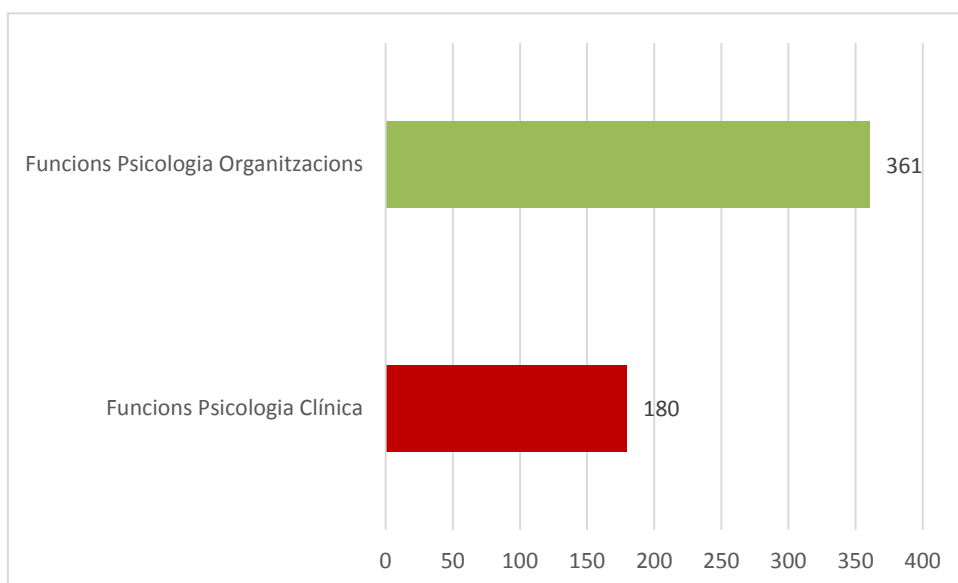
Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 40: Evolució de la demanda del lloc de treball de tutor/a

La demanda que experimenta el lloc de treball de mestre/a tutor/a té un recorregut molt singular en aquest període, tal com descriu la corba piramidal de la figura. Inicialment, gairebé hi ha una absència de sol·licituds que s'inicia el 2005 i s'enfila, espectacularment, els anys següents, 2006, 2007 i 2008. L'any 2009 encara es produeix una demanda de psicòlegs per a exercir de mestres. Per últim, els darrers quatre anys del període analitzat, del 2010 al 2013, el mercat ja no reclama la presència de psicòlegs realitzant la funció de mestres tutors. En síntesi, podríem dir que la demanda d'aquest lloc de treball es produeix, exclusivament, del 2005 al 2009 amb una presència més intensa els anys 2006, 2007 i 2008.

A tall representatiu i d'interès per la nostra recerca, hem convingut oportú exemplificar l'evolució dels llocs de treball que configuren les àrees funcionals que més s'ajusten als continguts de les especialitats de Psicologia clínica i de les organitzacions, atès que corresponen amb el perfil acadèmic dels participants que configuren la mostra de l'estudi longitudinal.

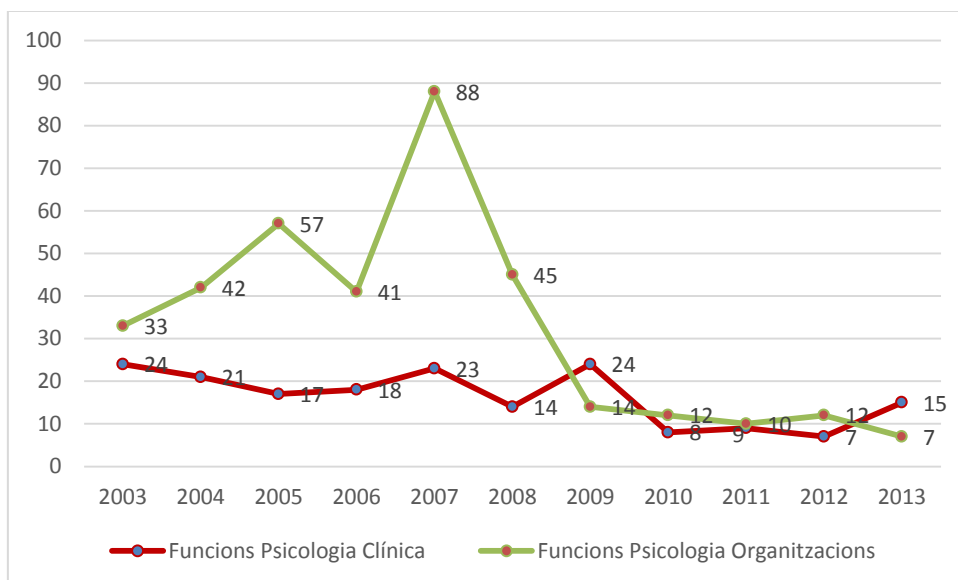
Pel que fa a la Psicologia clínica, es realitzà l'agrupació dels llocs de treball més connectats amb l'especialitat, a saber: intervenció psicològica i suport terapèutic. Els llocs de treball considerats de màxima amb l'itinerari de Psicologia de les organitzacions han estat els que es detallen tot seguit: 1. Tècnic de Recursos Humans, 2. Tècnic de selecció, 3. Gestor/a de formació; 4. Responsable de Recursos Humans; 5. Responsable de selecció; 6. Responsable de formació i 7. Orientador/a (insertor/a sociolaboral).



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 41: Demandes amb funcions connectades als itineraris clínic i organitzacions

Les dades globals, durant els 11 anys d'anàlisi de les demandes gestionades des del Gabinet de Promoció Professional, indiquen una major presència d'empreses que han sol·licitat llocs de treball amb funcions connectades a l'àmbit de Psicologia de les organitzacions respecte a les funcions ajustades a la Psicologia clínica. Això no obstant, com avançàvem, l'evolució de les demandes associades a cadascun dels itineraris difereix, considerablement, al llarg dels anys mesurats i analitzats.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 42: Evolució de les demandes de Psicologia clínica versus Psicologia de les organitzacions

Les dades que fan referència a la demanda de funcions de Psicologia de les organitzacions inicien una evolució ascendent des de l'any 2003 fins a assolir el nombre màxim de peticions, amb un total de 88, l'any 2007. A partir de l'any 2008, s'inicia una davallada sostinguda que es precipita el 2009, amb només 14 sol·licituds de funcions d'aquesta àrea funcional. A partir del 2010, es manté aquesta tendència a la baixa, essent l'any 2013, amb 7 sol·licituds, el moment amb menor demanda. Pel que fa a l'especialitat de clínica, la petició de funcions per part dels ocupadors segueix un camí diferenciat al llarg del període investigat. Una primera lectura global de les dades indiquen una tendència a l'estabilitat al llarg dels anys, amb absència de grans pujades i davallades. La freqüència més gran de demandes d'intervenció clínica i suport terapèutic es localitzen els anys 2003 i 2009, ambdós amb un total de 24 demandes, i l'any 2003, amb un total de 23. Per bé que, si es comptabilitzen les sol·licituds gestionades entre 2003 i 2008 es constata amb claredat una major presència de demanda de funcions associades a la Psicologia d'organitzacions. Entre el període 2009 a 2013



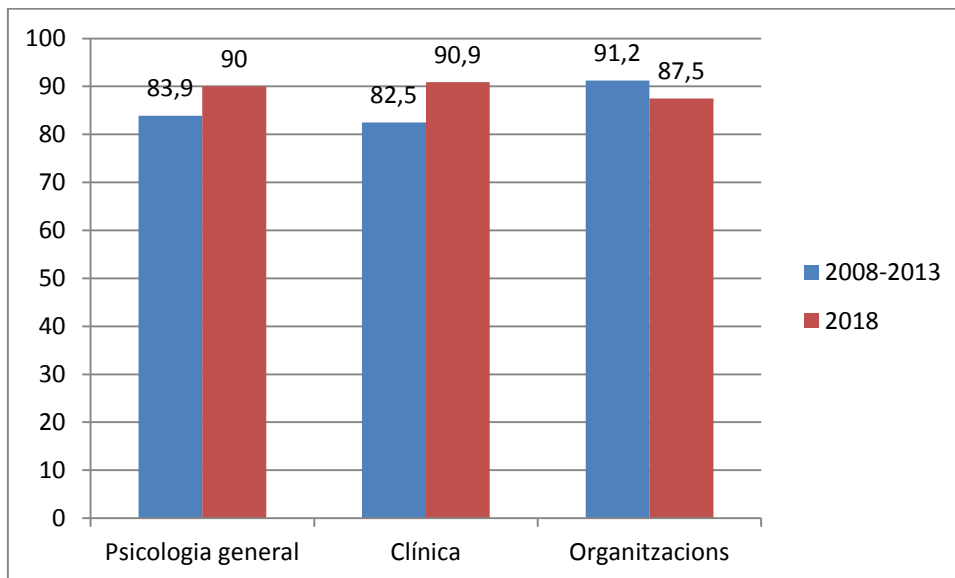
existeix una major demanda de funcions de l'itinerari de Psicologia clínica, en 63 ocasions, respecte a l'itinerari de Psicologia de les organitzacions amb 55 sol·licituds.

### **3.6. Situació actual de la inserció, promoció i desenvolupament professional i demanda d'ocupació dels titulats en Psicologia**

La finalitat d'aquest apartat és oferir dades recents, corresponents al desembre de 2018, per contrastar si la tendència del mercat laboral actual convergeix o difereix de l'anàlisi proporcionada per l'estudi longitudinal. En concret, disposem d'un estudi de seguiment realitzat a la primera promoció de graduats en Psicologia (Pla Bolonya) el 2013. La consulta telefònica es va implementar el desembre de 2018, cinc anys després de la finalització dels estudis, amb els mateixos ítems corresponents al qüestionari de seguiment longitudinal utilitzat anteriorment. Com a informació addicional i complementària s'ha dut a terme el buidatge de les demandes gestionades pel GPP l'any 2008 per conèixer quina era la tipologia de llocs de treball que sol·licitaven els ocupadors quan cercaven un perfil professional del món de la Psicologia.

Les dades es presenten per cadascun dels objectius fixats en la tesi i oferint una comparativa directa entre la informació de l'estudi longitudinal i l'estudi de demandes dels ocupadors presentat a fons en les pàgines precedents i l'estudi més recent que acabem de citar. Les dades recollides, a banda de l'evident voluntat d'actualització, pretenen enriquir i optimitzar l'anàlisi dels resultats i obtenir una major potència interpretativa del mercat laboral en la disciplina de Psicologia.

**Objectiu 1: Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball.**



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 43: Grau d'adequació entre funcions i continguts dels estudis cinc anys després de la finalització dels estudis

La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=0,759a$ ;  $p,384$ ) indica que no existeixen diferències estadísticament significatives entre els dos períodes temporals, pel que fa al grau de connexió entre les funcions i els continguts dels estudis. Això no obstant, els resultats indiquen que en la consulta del 2018 els titulats en Psicologia estaven realitzant més funcions, un 90%, relacionades amb la seva disciplina d'estudi respecte a la mitjana obtinguda, un 83,9%, per les persones titulades de l'estudi longitudinal. Si segmentem la informació pels itineraris cursats, en el cas dels graduats en Psicologia Clínica, el grau d'adequació s'incrementa d'un 82,5% fins al 90,9% i, en canvi, en el cas dels graduats en Psicologia de les organitzacions, la connexió disminueix d'un 91,2 fins a un 87,5%.

Seguint en l'anàlisi d'aquest primer objectiu, en l'ítem 41 del qüestionari de la segona consulta (consultar annex 2) es preguntava quina era la percepció que els exalumnes tenien a l'hora de valorar el grau d'adequació entre la formació rebuda i l'exercici de funcions. Les tres taules que incorporem tot seguit descriuen els resultats obtinguts en el període de l'estudi longitudinal i en l'actualització de l'any 2018. La informació es presenta, seguint el mateix criteri que l'aparta de Resultats d'aquesta investigació. Per un cantó, es mostren les dades globals de tots els titulats i, per altra banda, se segmenta la informació en funció dels itineraris cursats, de Psicologia clínica i de les organitzacions.

Taula 20: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia general)

Grau de relació	2008-2013	2018
Molt adequat	16,2	12,1
Força adequat	57,5	54,5
Poc adequat	19,6	24,2
Gens adequat	6,7	9,1

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=0,930a$ ;  $p,818$ ) indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives en relació amb la valoració que els titulats fan del grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball. Tot i la manca de significació de les dades, sí que podem constatar una major percepció de connexió entre funcions i estudis en les dades globals de l'estudi longitudinal. L'any 2018 disminueix, lleugerament, el nombre de persones que consideren que les funcions que estan desenvolupant estan molt o força relacionades amb els continguts dels seus estudis.

Taula 21: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia clínica)

Grau de relació	2008-2013	2018
Molt adequat	18,3	15,4
Força adequat	57,1	50
Poc adequat	17,5	26,9
Gens adequat	7,1	7,7

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

En el cas de les persones titulades en l'itinerari de Psicologia clínica, la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=1,470b$ ;  $p,0,689$ ) també indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives pel que fa a la valoració que els titulats fan del grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball. Cal destacar, però, que com en el cas anterior, en els titulats consultats l'any 2018 disminueix lleugerament la percepció que la feina que estan duent a terme en el mercat laboral està relacionada amb els seus estudis. Respecte al període 2003-2013, on el 75,4% consideraven que el grau de relació era molt o força adequada, en el 2018 el grau de connexió percebuda com a molt adequada se situa en 65,4%.

Taula 22: Valoració grau de relació continguts titulació i lloc de treball (Psicologia organitzacions)

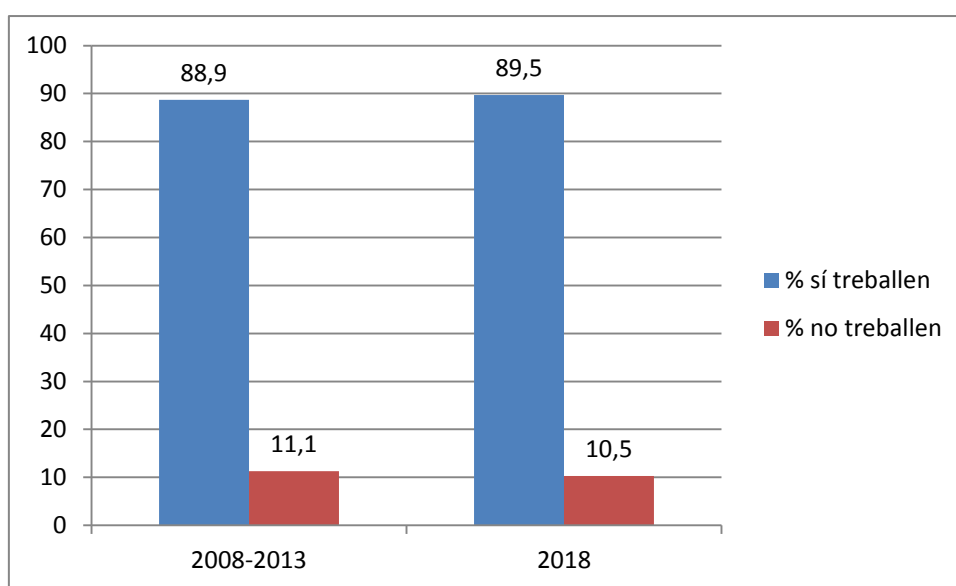
Grau de relació	2008-2013	2018
Molt adequat	6,8	
Força adequat	59,3	83,3
Poc adequat	28,8	16,7
Gens adequat	5,1	

Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna

En el supòsit dels titulats en l'itinerari de Psicologia de les organitzacions, la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=1,512b$ ;  $p,679$ ) indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives en relació amb la valoració que els

titulats fan del grau de relació entre els continguts de la titulació i el lloc de treball. En aquest cas, contràriament als resultats generals i de l'itinerari clínic, la percepció de connexió entre estudis i funcions laborals és més positiva, essent un 83,3% de les persones el 2018 que consideren que la relació és força adequada respecte a mitjana obtinguda, del 59,3% en l'estudi longitudinal. En conseqüència, tal com indiquen les dades, l'any 2018 es redueix el percentatge de graduats que manifesten, com a poc adequada, el grau de connexió entre les funcions professionals i els continguts dels estudis de Psicologia.

### **Objectiu 2: Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia.**

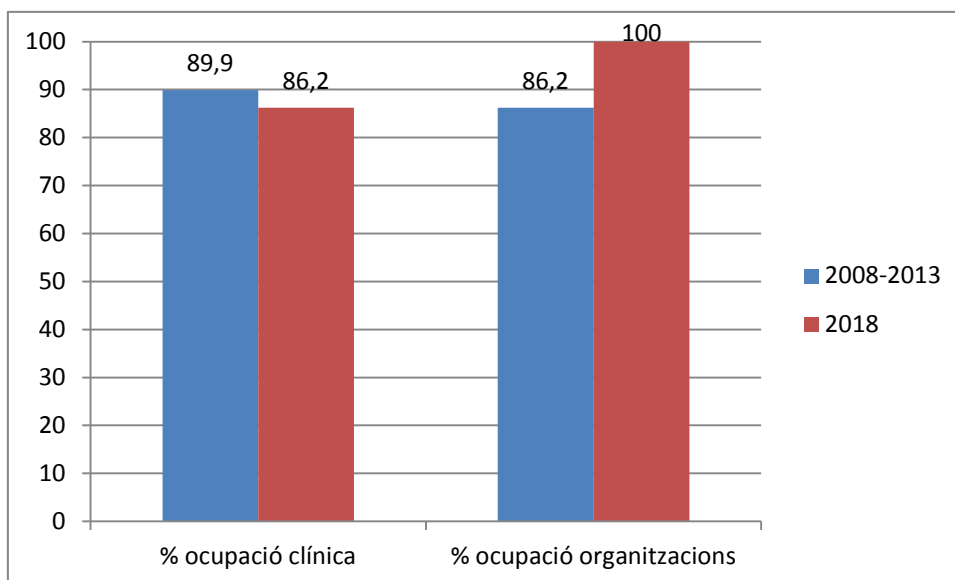


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 44: Evolució de l'índex d'ocupació (Psicologia general)

Pel que respecta a l'índex d'ocupació, la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=,012a$ ;  $p,913$ ) indica que, no existeixen diferències estadísticament significatives entre els dos períodes analitzats. Tal com constaten les dades, en el cas de l'estudi longitudinal, el nombre de titulats que estaven treballant, cinc anys després de la finalització dels

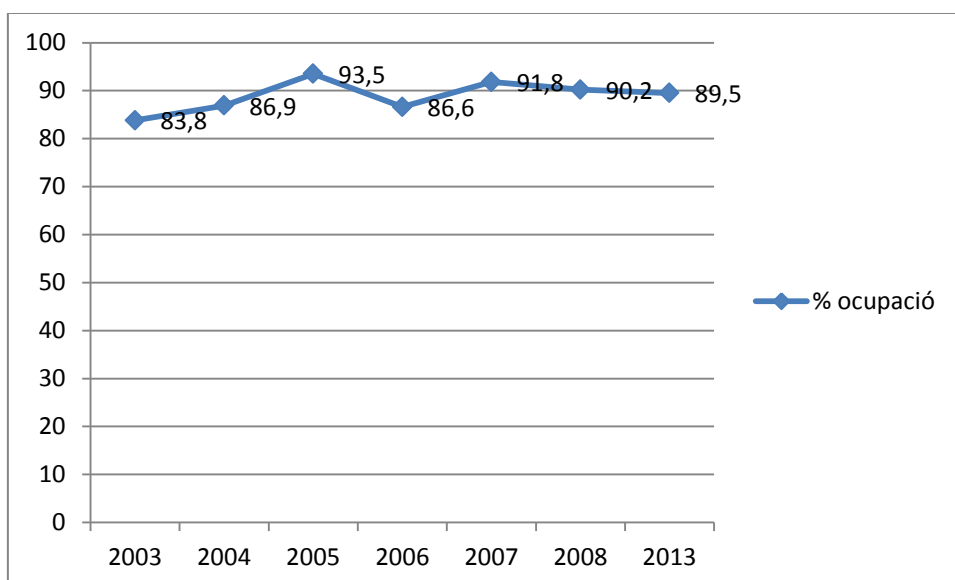
estudis, era d'un 88,9%. En la consulta realitzada el 2008 als titulats graduats el 2003, la taxa d'ocupació es manté en la mateixa línia elevada i, fins i tot, amb un 89,5%, esdevé lleugerament superior al percentatge mitjà obtingut en l'estudi longitudinal.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 45: Evolució de l'índex d'ocupació per especialitats

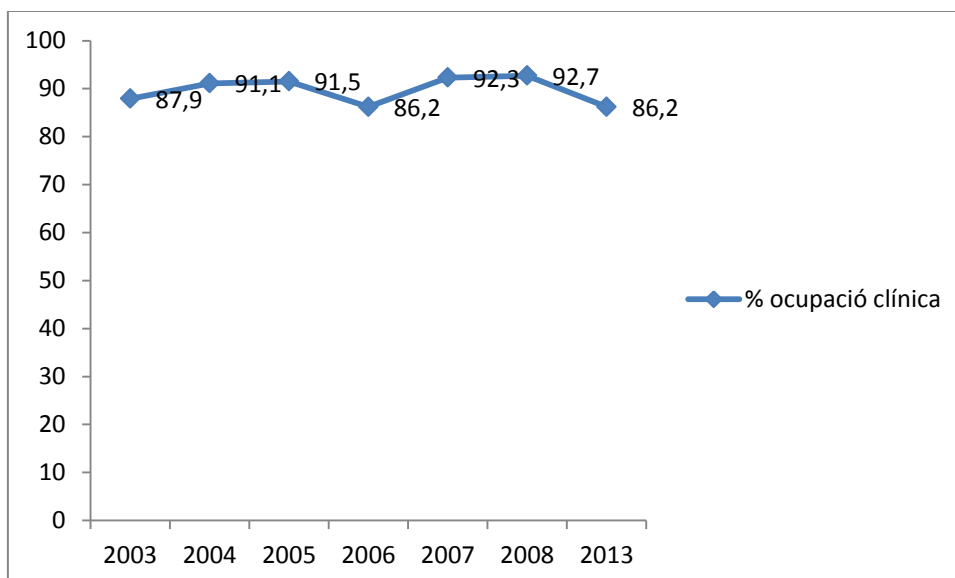
Amb les dades segmentades a partir dels dos itineraris analitzats, la prova khi-quadrat de Pearson indica que no hi ha diferències significatives tant en el cas dels titulats en Psicologia clínica ( $\chi^2=,392b$ ;  $p,531$ ) com en el supòsit dels titulats en Psicologia de les organitzacions. Cal assenyalar, però que en la consulta implementada el 2018, els titulats que havien cursat la menció d'organitzacions augmenten la taxa d'ocupació fins al 100%. En canvi, en el cas de les persones que havien realitzat un itinerari clínic, l'índex d'inserció és un 3,7% més elevat en el període de l'estudi longitudinal en relació al 2018.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 46: Evolució de l'índex d'ocupació segons l'any de promoció (Psicologia general)

En un nivell de major concreció, analitzant l'evolució de la taxa d'ocupació per cadascuna de les promocions, la corresponent als graduats el 2013, consultats el 2018, l'índex d'inserció es posiciona en la quarta més elevada en aquest període. En aquest sentit, cal considerar que els graduats de les promocions 2005, 2007 i 2008 obtenen una taxa superior i, per contra, les promocions 2003, 2004 i 2006 obtenen índexs menors.

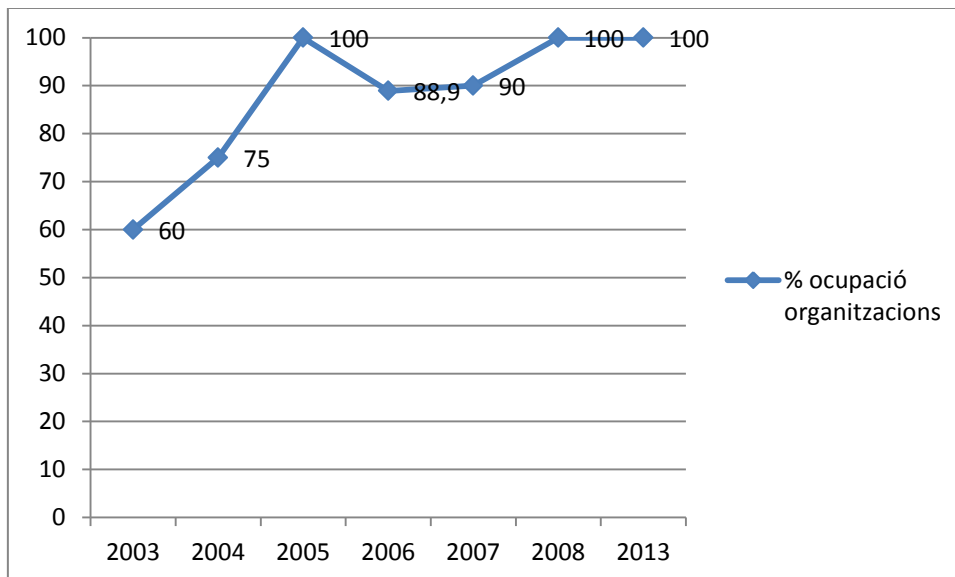


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 47: Evolució de l'índex d'ocupació (clínica)

Si ens centrem en l'evolució de la taxa d'inserció dels titulats que havien cursat l'itinerari de Psicologia clínica, les dades obtingudes el desembre del 2018 assenyalaven que un 86,2% dels graduats estaven treballant en el moment de la consulta, uns resultats equivalents als de la promoció 2006 i molt propers a la del 2003. Com s'observa en el gràfic, les persones titulades els anys 2004, 2005, 2007 i 2008, cinc anys després de la finalització dels seus estudis, superaven el 90% en la taxa d'ocupació.





Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

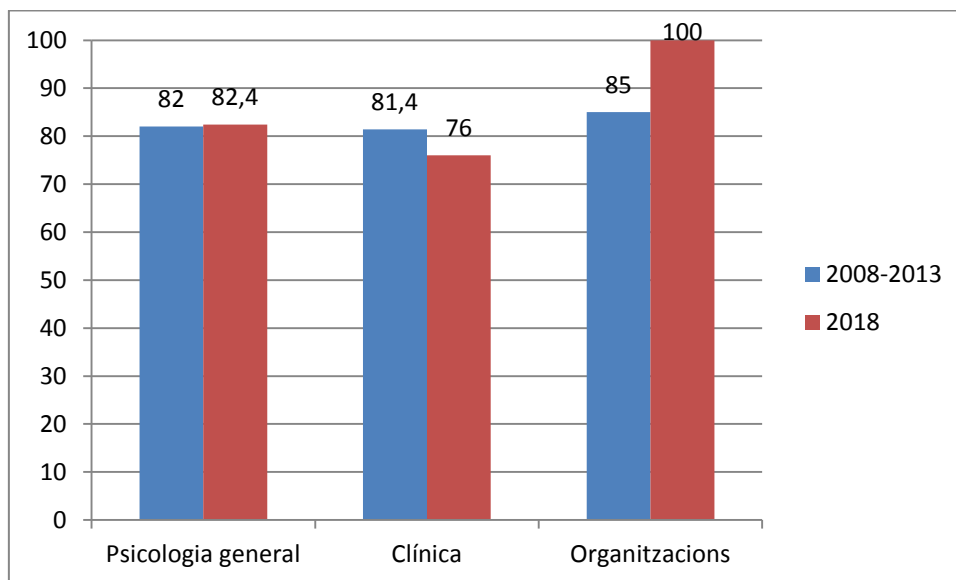
Figura 48: Evolució de l'índex d'ocupació (organitzacions)

Com hem vist anteriorment, la consulta del 2018 indicava que els graduats en Psicologia de les organitzacions el 2013 obtenien una taxa d'ocupació del 100%. Aquests resultats de plena ocupació, també, s'havien donat en els titulats de les promocions 2005 i 2008. Les promocions 2006 i 2007, al mateix temps, mantenien taxes elevades d'inserció però, contràriament, els titulats que havien cursat aquest itinerari i havien finalitzat els seus estudis el 2003 i 2004, respectivament, amb 60% i un 75%, presenten una taxa d'inserció notablement inferior.

### **Objectiu 3: Conèixer el grau de promoció i desenvolupament professional.**

El tercer objectiu de la investigació se centra a valorar el grau de promoció i desenvolupament professional dels titulats. Tot seguit, es presenten dades comparatives entre les persones consultades el 2018 respecte a les consultades en l'estudi longitudinal. En aquesta valoració s'ha tingut present diverses dimensions. En primer lloc, quina és la percepció dels titulats quant a si consideren que han promocionat durant el període transcorregut de cinc anys des de la finalització dels seus estudis. En

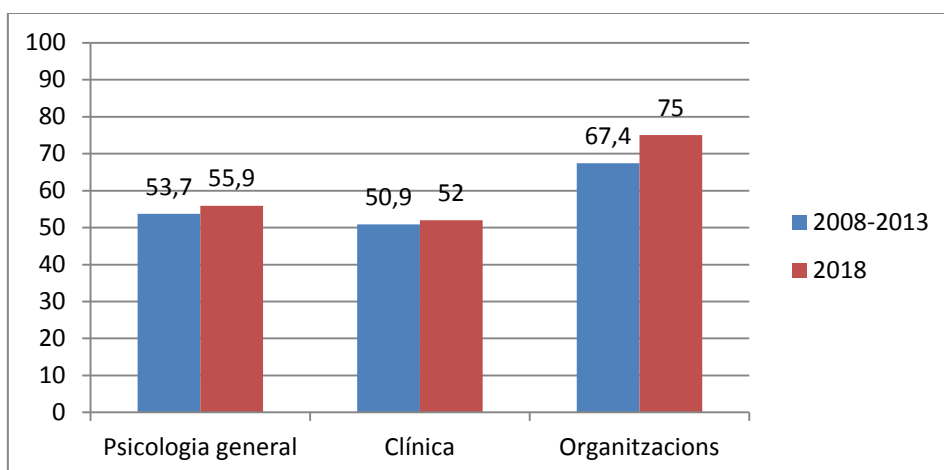
segon lloc, l'anàlisi de la tipologia de contractació i, per últim, el nivell de satisfacció experimentada quant a la satisfacció que tenen amb la feina que estan desenvolupant en el moment que els graduats van ser consultats.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 49: Índex de Promoció Professional

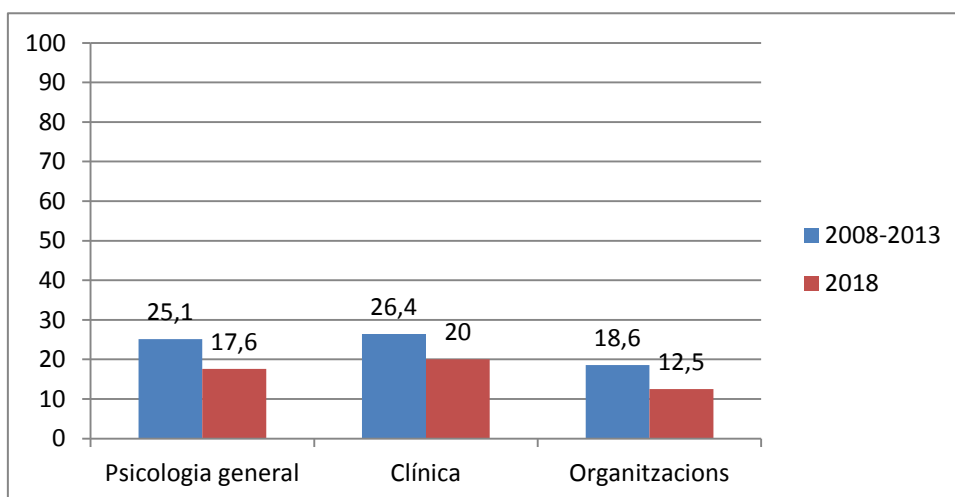
La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=0,930a$ ;  $p,818$ ) indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives pel que fa a la valoració que els titulats fan del grau de promoció percebuda al llarg de cinc anys de presència en el mercat laboral. Tot i la manca de significació dels resultats, apuntem algunes dades considerades rellevants. Si segmentem les dades pels itineraris cursats, els titulats en Psicologia de les organitzacions consultats l'any 2018 manifesten una major percepció de promoció professional, d'un 100%, que el que havien comunicat durant l'estudi longitudinal, d'un 85%. Per contra, com s'observa en la figura, els titulats en Psicologia clínica en l'estudi longitudinal posicionen aquesta percepció de promoció professional lleugerament per sobre dels titulats consultats el 2018.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 50: Nombre de contractes indefinits

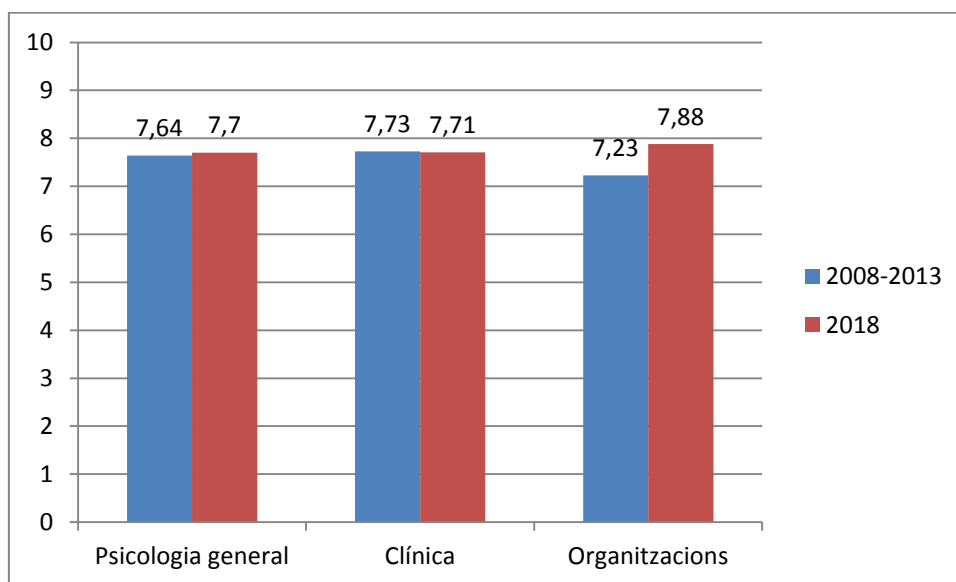
La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=0,930a$ ;  $p,818$ ) indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives quan al nombre de contractes indefinits que els titulats disposen com a regulació laboral amb les organitzacions ocupadores. Els resultats però, assenyalen un petit augment del nombre de contractes indefinits dels graduats de la promoció 2013, consultada el 2018, respecte a la mitjana assolida per les promocions de l'estudi longitudinal.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 51: Treballadors autònom o *freelance*

La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=1,093a$ ;  $p,579$ ) indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives quan al nombre de contractes indefinits pel que fa al nombre de persones que són autònomes o treballen per compte propi. Cal precisar, en aquest cas i a diferència de l'augment de contractació indefinida comentada anteriorment, que en l'actualització de dades duta a terme el 2018, s'observa una disminució de les persones titulades en Psicologia, tant d'itinerari clínic com organitzacional, que troben en l'autoocupació la seva sortida professional.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

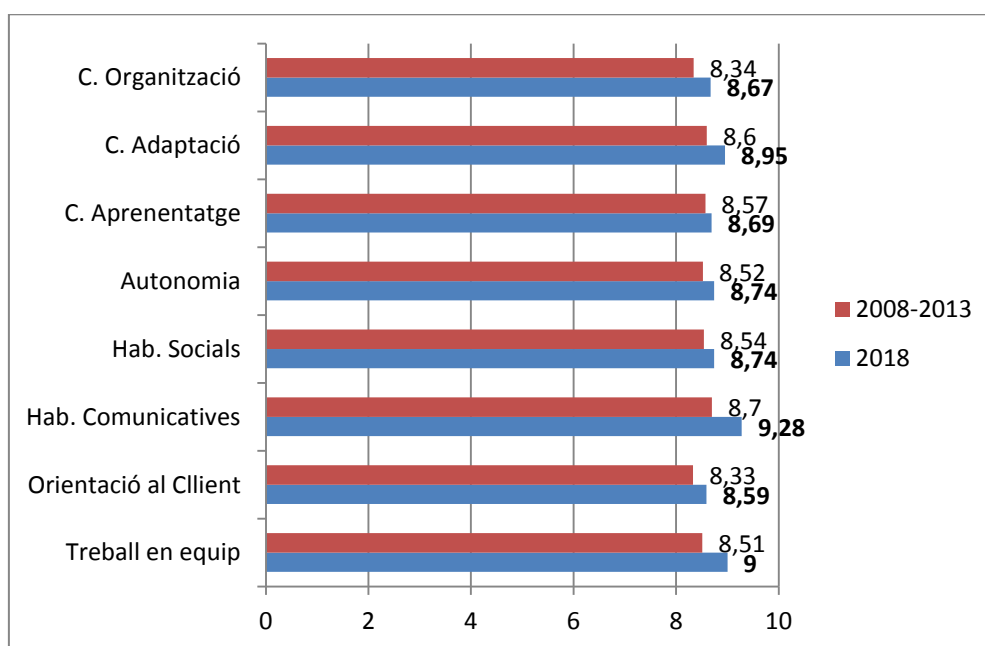
Figura 52: Nivell de satisfacció amb la feina actual

La prova U de Mann-Whitney ( $U=3206$ ;  $p,652$ ) indica que, en els dos períodes d'anàlisi, no existeixen diferències estadísticament significatives pel que fa al nivell de satisfacció que els titulats expressen amb la feina que estan desenvolupant cinc anys després de la finalització dels seus estudis. La figura comparativa constata el fet que els graduats, en una puntuació de l'1 al 10, situen la seva valoració mitjana en un 7 elevat. Si ens fixem en les dades de l'actualització del 2018, en el supòsit dels graduats en Psicologia clínica, la satisfacció és de 7,71, pràcticament equivalent a la mitjana de

l'estudi longitudinal i d'un 7,88 en els graduats que havien cursat l'itinerari d'organitzacions, per sobre del 7,23 de mitjana de les promocions anteriors.

#### **Objectiu 4: Identificar mesurar les competències clau vinculades a la promoció i al desenvolupament professional dels titulats**

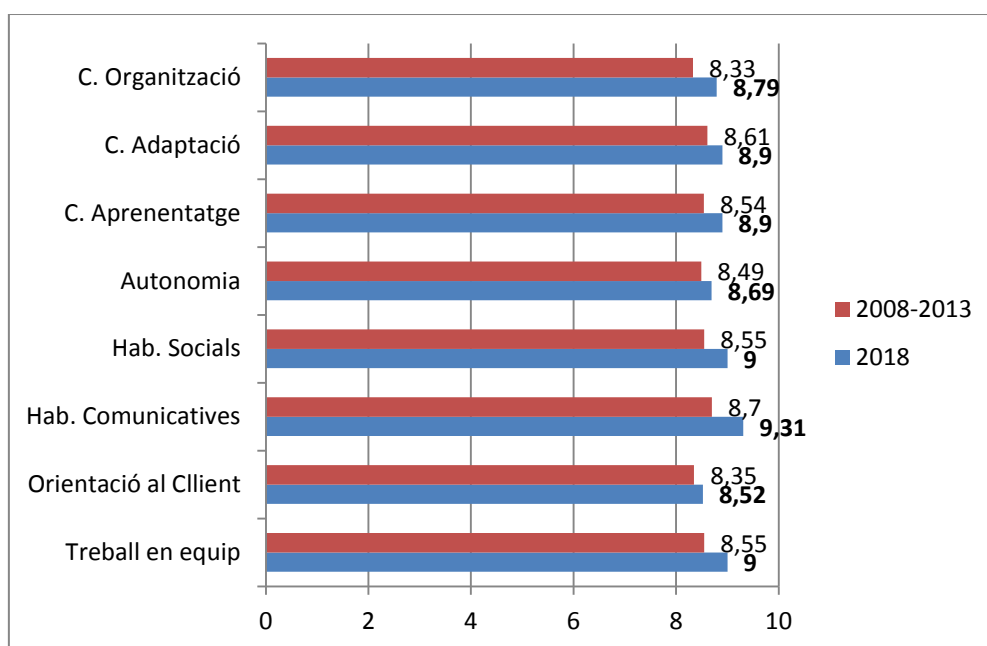
El quart objectiu proposat en la present investigació era el d'identificar i mesurar les competències clau vinculades a la promoció i al desenvolupament professional dels titulats. Amb aquest propòsit, tal com s'ha explicat en el capítol 5 del marc teòric, en el mètode i en el punt 4 dels resultats de l'estudi longitudinal, s'han valorat les competències professionals següents: 1. Capacitat de planificació i organització; 2. Capacitat d'adaptació; 3. Capacitat d'aprenentatge; 4. Autonomia; 5. Habilitats socials; 6. Habilitats comunicatives; 7. Orientació al client; 8. Treball en equip.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 53: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia general)

En l'actualització de dades realitzada al 2018, corresponent a la promoció de titulats en Psicologia el 2013, s'observa com els graduats valoren les vuit competències amb una nota superior a la mitjana obtinguda en l'estudi longitudinal. La implementació de la prova U de Mann-Whitney indica l'existència de diferències significatives en la competència d'habilitats comunicatives ( $U=3034,5$ ;  $p,005$ ). En aquest supòsit, es constata que en la consulta de 2008 els graduats atorguen una nota, de l'1 al 10, de 9,28 respecte al 8,7 atorgada per les persones titulades de l'estudi longitudinal.

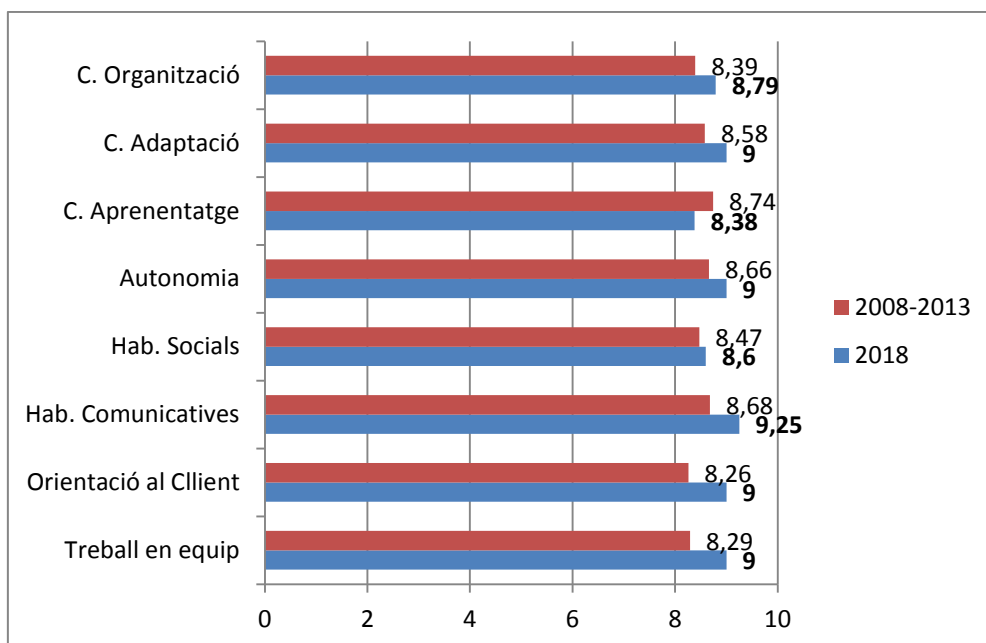


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 54: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia clínica)

Una vegada segmentats els resultats en funció de l'itinerari cursat, els graduats en Psicologia clínica consultats el 2008 puntuen amb una nota més elevada la totalitat de competències mesurades. Tot i que la prova U de Mann-Witney no confirma l'existència de diferències significatives, considerem que cal destacar aquelles competències professionals on s'aprecien diferències molt properes a un nivell del 0,05 de significació. En concret, s'observen variacions altes en la competència d'habilitats socials ( $U=2031$ ;  $p,039$ ), on els graduats de 2018 enfilen la seva valoració fins a una

nota de 9 i en la competència d'habilitats comunicatives ( $U=1924,5$ ;  $p,039$ ), on la puntuació augmenta fins a un 9,31.



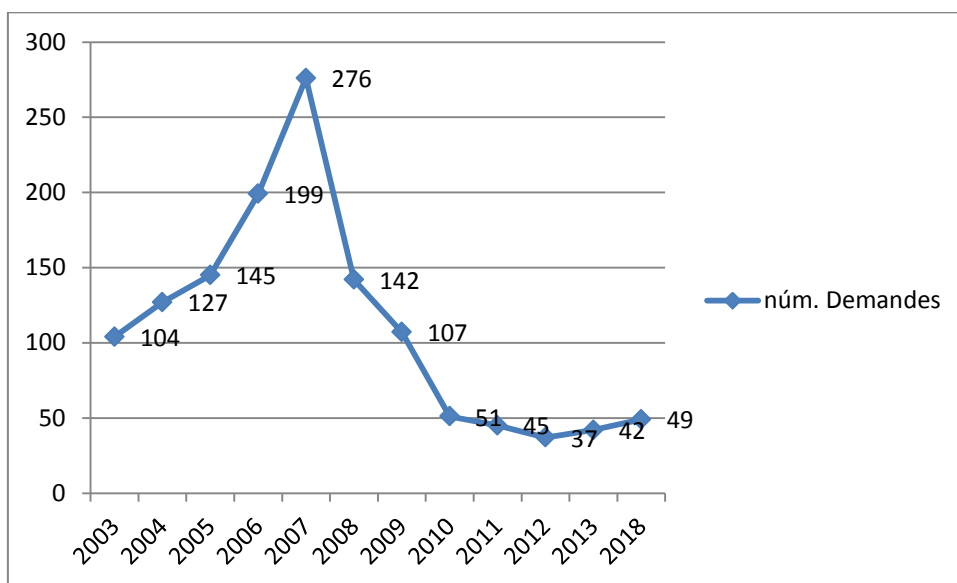
Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 55: Competències per al desenvolupament professional (Psicologia organitzacions)

En el cas de les persones graduades en Psicologia de les organitzacions, la passació de la prova U de Mann-Whitney indica que no existeixen diferències significatives en la valoració de les competències professionals entre la consulta del 2018 en relació amb els resultats de l'estudi longitudinal. Això no obstant, cal destacar canvis notables, a l'alça, en la consulta de 2018 pel que fa a la competència d'habilitats comunicatives, que s'incrementa fins a un 9,25 i en les competències de treball en equip, autonomia i orientació al client que s'enfilen fins a un 9 de valoració. En sentit contrari, el 2018 només una competència, la capacitat d'aprenentatge, rep una qualificació inferior, de 8,38, respecte al 8,74 atorgat pels titulats de l'estudi longitudinal.

**Objectiu 5: Identificar la tipologia de llocs de treball sol·licitats pels ocupadors quan reclamen titulats en Psicologia.**

Respecte a aquest cinquè objectiu, com en els quatre precedents, procedirem a realitzar una comparativa entre el període 2003-2013 i l'any 2018. En aquest cas, les dades són les obtingudes a partir de l'anàlisi de les demandes gestionades des del Gabinet de Promoció Professional, quant al seu nombre, quant a la tipologia dels ocupadors i quant a les funcions sol·licitades.

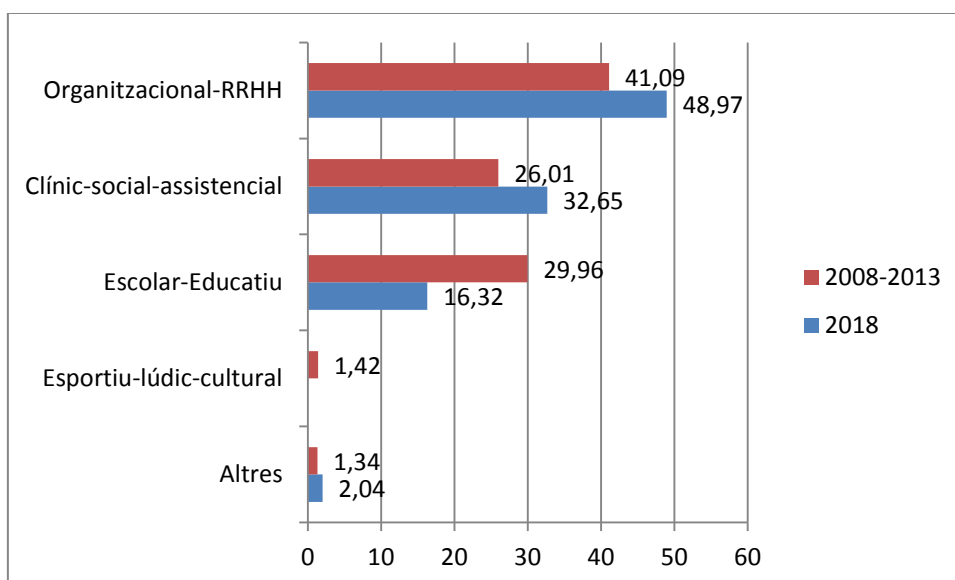


Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 56: Evolució del nombre de demandes

Tal com ja s'ha comentat en la figura 35 de l'apartat 5 dels Resultats, el relleu mostra un augment progressiu de les demandes gestionades des del GPP, en un primer període, del 2003 fins al 2007 i, en canvi, una davallada posterior del nombre de demandes. Això no obstant, les demandes gestionades el 2018, un total de 49, són superiors a les de les corresponents a la darrera fase del període de l'estudi longitudinal, en concret, els anys 2011, 2012, i 2013.

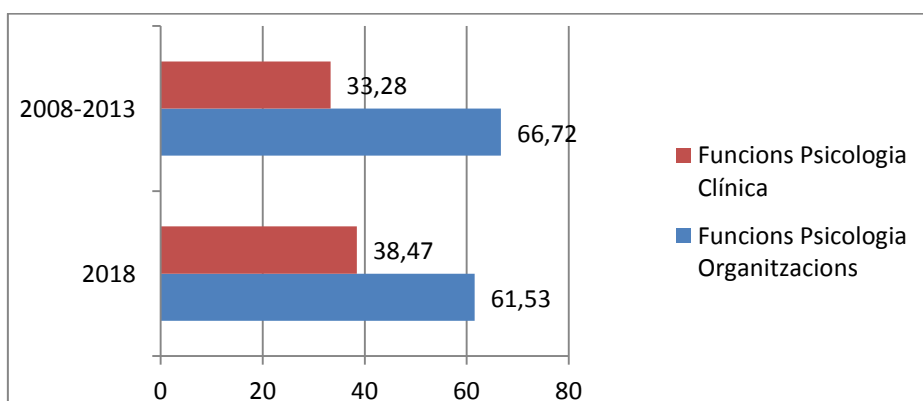




Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 57: Tipologia d'ocupadors que sol·liciten titulats en psicologia

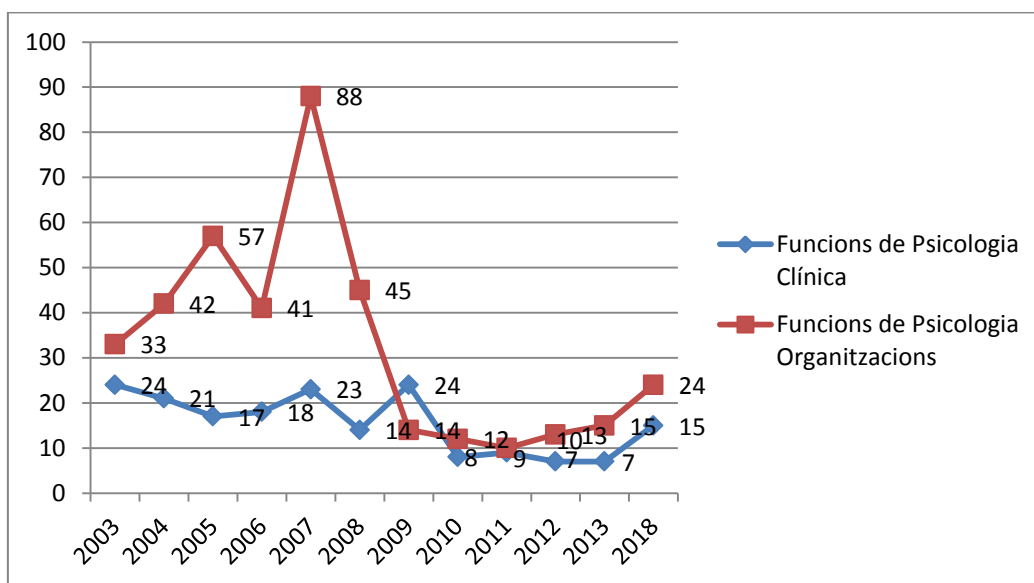
Respecte al període 2003-2013, la informació del 2018 en revela una consolidació i una tendència a l'alça de les demandes d'ocupadors de l'àmbit clínic-social-assistencial i de l'àrea dels Recursos Humans que, respectivament, s'incrementen fins al 32,65% i el 48,97%. Si fem referència a nombres absoluts, del total de demandes gestionades l'any 2018, 24 corresponen a l'àrea de Recursos Humans, 15 a l'àmbit clínic i assistencial, 9 a l'àrea de la Psicologia educativa i, per últim, una demanda a funcions d'investigació i recerca.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 58: Percentatge comparatiu de demandes amb funcions connectades als itineraris clínic i organitzacional

De les demandes de Psicologia gestionades des del GPP, en funció de la seva connexió a l'àmbit clínic o organitzacional, durant el 2008 s'observa una tendència similar a l'experimentada durant el període 2003-2013. Les dades són similars per bé que, l'any 2008, es constata una lleugera disminució, fins al 61,53%, de les demandes vinculades a la Psicologia de les organitzacions i, per contra, un cert augment, fins al 38,47%, de les demandes vinculades a la Psicologia clínica.



Font: Observatori Gabinet de Promoció Professional FPCEE Blanquerna.

Figura 59: Evolució de les demandes de Psicologia clínica versus Psicologia de les organitzacions

En un major nivell de concreció, quan ens fixem en l'evolució del nombre de demandes experimentada durant l'estudi longitudinal, les dades ens revelen que l'any 2008 es produeix un augment de les funcions de l'àmbit clínic i dels Recursos Humans en relació amb els darrers anys analitzats. Les 15 demandes de l'àmbit clínic impliquen un augment respecte a l'any 2008, 2010, 2011, 2012 i 2013. En el supòsit de Psicologia de les organitzacions, les 24 demandes gestionades suposen un nombre major que el període de 2009 fins a 2013.

## **PART 4: DISCUSSIÓ**

La part 4 de la tesi, corresponent a la Discussió, s'inicia amb un apartat que recull la validació de les hipòtesis de la investigació. Posteriorment, en congruència amb el capítol corresponent als Resultats, la informació ha estat estructurada a partir dels cinc objectius delimitats com a prioritaris. Per cadascun d'ells, s'inclou l'anàlisi i discussió dels resultats considerats com a més rellevants, la referència a altres fonts científiques i tot el seguit de reflexions i consideracions teòriques suscitades en el marc de la pròpia investigació.

### **4.1. Validació de la hipòtesi principal i de les hipòtesis secundàries de la investigació**

En aquest primer apartat de la Discussió es concreta la validació de la hipòtesi principal i les quatre hipòtesis secundàries d'aquesta investigació.

**Hipòtesi principal:** En el transcurs de cinc anys de trajectòria en el mercat laboral es produeix un increment en l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i les funcions exercides pels titulats en el lloc de treball. La hipòtesi principal es vincula a l'objectiu 1 de la investigació: Analitzar l'evolució de l'adequació entre els continguts dels estudis de Psicologia i el lloc de treball.

Es confirma la verificació de la hipòtesi principal de la tesi. La prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=5,181a$ ;  $p,023$ ) indica diferències estadísticament significatives en la distribució de funcions, pel que fa a l'existència o a l'absència d'adequació amb els estudis. En concret, l'índex de connexió entre la feina i els estudis augmenta d'un 55,2% fins a un 84,0%% entre el període d'ambdues consultes.

**Hipòtesi secundària A:** L'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia augmenta en el transcurs de cinc anys. La hipòtesi secundària A es vincula a l'objectiu 2 de la investigació: Valorar l'evolució de l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia.

En la relació a la hipòtesi secundària A, no es confirmen diferències estadísticament significatives, per bé que es constata un increment de la taxa d'ocupació en les sis promocions de titulats consultades que augmenta, notablement, del 75,3% al 88,9%. Cal precisar però, que la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=4,339b$ ;  $p ,037$ ) indica l'existència de diferències estadísticament significatives en la promoció 2005, en la qual l'índex d'ocupació augmenta d'un 81,1% a un 93.5% entre el període d'ambdues consultes.

**Hipòtesi secundària B:** La valoració dels titulats en Psicologia en relació amb el seu grau de promoció professional és positiva cinc anys després de la finalització dels seus estudis. La hipòtesi secundària B es vincula a l'objectiu 3 de la investigació: Conèixer el grau de promoció i desenvolupament professional.

Els resultats verifiquen una elevada percepció de promoció professional, d'un 82,% a escala general i, per especialitat, d'un 85% en els psicòlegs de les organitzacions i d'un 81,4%. Cal tenir present, que no ha estat possible verificar aquesta hipòtesi amb significació estadística atès que l'ítem on es pregunta sobre la percepció de promoció correspon, exclusivament, a la segona consulta que es fa dels titulats. Respecte a aquest fet es va considerar que, cinc anys després de recorregut en el mercat laboral, la persona disposava d'un període suficientment ampli de referència per avaluar la seva percepció individual de promoció professional. Per contra, el marge temporal de sis mesos, es

considerava un període escàs per emetre un judici envers el grau de promoció professional.

**Hipòtesi secundària C:** Les competències professionals intrapersonals i interpersonalment valorades pels titulats en Psicologia correlacionen de forma positiva. La hipòtesi secundària C es vincula a l'objectiu 4 de la investigació: Identificar i mesurar les competències professionals vinculades a la promoció professional.

Es verifica la hipòtesi secundària C de la investigació. A partir de l'aplicació de la prova de correlació de Pearson podem afirmar que la totalitat de les vuit competències mesurades correlacionen (nivell de significació 0,01) de forma positiva.

**Hipòtesi secundària D:** El nombre i el tipus de llocs de treball que reclamen titulats en Psicologia estan condicionats per l'any de sol·licitud. La hipòtesi secundària D es vincula a l'objectiu 5 de la investigació.

Queda confirmada aquesta hipòtesi en el sentit que, com s'ha apuntat en l'apartat de resultats, l'aplicació de la prova khi-quadrat de Pearson ( $\chi^2=128,517a$ ;  $p ,001$ ) indica diferències estadísticament significatives entre els anys de gestió de les demandes de feines i l'àmbit d'actuació de les empreses demandants.

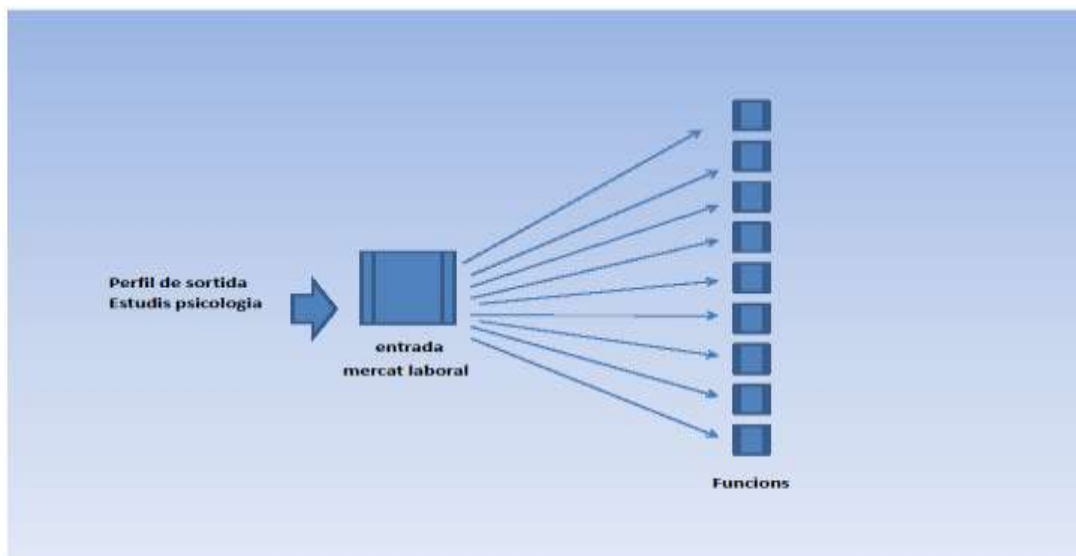
A continuació s'inicia la discussió sobre cadascun dels objectius de la investigació.

#### **4.2. Primer objectiu: Evolució de l'adequació entre els estudis de Psicologia i el lloc de treball**

Els resultats, com hem vist, determinen una evolució positiva de les funcions desenvolupades entre els dos períodes de consulta, atès que en el transcurs dels cinc anys, la persona titulada en Psicologia assoleix una major connexió en les responsabilitats que desenvolupa i les àrees funcionals associades a la Psicologia.

Inicialment, si ens fixem en el període de sis mesos de presència en el mercat laboral, aquesta connexió en les funcions exercides pels titulats sovint és inexistent o, fins i tot, absent. De fet, més del 50% de les funcions realitzades no s'ajusten al contingut dels estudis i, posant el focus en aquesta dada, gairebé el 43,7%, cal considerar-les completament allunyades ja que corresponen a tasques administratives comercials i altres. En aquest sentit, podem apuntar tot un seguit d'arguments que justifiquen aquesta dispersió funcional en la primera aproximació laboral dels titulats. En primer lloc, és precís fer esment d'alguns aspectes de la pròpia identitat dels estudis de Psicologia. El sumatori de continguts diversos curriculars que marca el propi pla d'estudis genera que els titulats en aquesta disciplina obtinguin un perfil competencial de sortida marcat més per la polivalència que per l'especificitat dels itineraris clínics i organitzacionals cursats. Aquesta transversalitat és percebuda pel mercat laboral. Els mateixos ocupadors no dubten en considerar els professionals de la Psicologia com a subjectes que poden aportar un plus de valor afegit, fins i tot, en aquelles funcions no vinculades directament amb els estudis. En segon lloc, s'ha de tenir present que molts titulats atorguen un valor relatiu a la primera inserció en la mesura que sovint esdevé el mitjà necessari per continuar apostant per la formació contínua com a valor prioritari. De fet, les dades ens indiquen que un 82,9% dels titulats s'ha continuat formant al llarg dels cinc anys posteriors a la seva graduació. Per aquest motiu, la inserció en funcions de tipus administratiu, comercial o d'altres no alineades pot respondre a raons estratègiques per assolir, a més d'una experiència inicial al mercat laboral, el recurs econòmic necessari per seguir insistint en l'objectiu essencial: continuar formant-se per assolir una millora professional a mig termini. Aquesta dispersió funcional que succeeix en la primera fase d'inserció correspondria a una manca de linealitat entre els continguts dels estudis i l'exercici professional, o bé com precisen les recerques d'Allen i de Weert (2007) i Teichler i Shomburg (2007), de manca d'ajust entre l'educació rebuda i l'ocupació.

Amb la figura que mostrem a continuació representem gràficament aquest fenomen d'absència de linealitat.



Font: Elaboració pròpia.

Figura 60: Model de no linealitat entre estudis i lloc de treball

Aquesta manca de linealitat, és a dir, de carència de relació entre els continguts estudiats al llarg de la titulació i els continguts que es desenvolupen en l'exercici de la professió, disminueix molt en el moment de la segona consulta. Cinc anys després s'experimenta una major connexió o ajust funcional, atès que el 83,9% dels titulats desenvolupen la seva activitat professional en funcions vinculades a la disciplina de Psicologia. Aquest percentatge augmenta fins al 90% si ho contrastem amb les dades del seguiment *follow up* de la consulta de 2018. Per contra, les funcions més allunyades dels estudis disminueixen dràsticament fins a arribar a percentatges residuals. Podem significar que en aquesta segona consulta les funcions no alineades només aglutinen un 3,2% del total de funcions.

Aquesta tendència positiva d'una major adequació entre titulació i estudis enceta un espai de debat i reflexió. Podem parlar de linealitat diferida en el sentit de considerar que el camí a l'obtenció d'un lloc de treball que s'ajusti a les expectatives dels titulats és de mig i llarg recorregut. És oportú compartir el posicionament de Rosenthal, Parabino i Prandin (2009), que esmenten la importància de l'estudi de les trajectòries com la possibilitat d'anàlisi d'un recorregut professional. Diverses raons sostenen aquesta tesi. Com a factor determinant, és necessari tenir present que els estudis de Psicologia no disposen d'una porta d'entrada tan definida com poden tenir altres titulacions amb un accés al mercat altament regulat, clarificat i normativitzat. En certa manera, aquesta menor presència d'espais d'actuació exclusiva del psicòleg explica la dispersió funcional inicial i les dificultats d'assolir a curt termini un lloc de treball que s'ajusti al contingut dels estudis. En aquesta línia, podem observar l'escassa presència de places en l'administració pública que reclamin graduats en Psicologia respecte a altres titulacions. D'altra banda, insistim en el fet que molts llocs de treball associats a funcions específiques de la disciplina de Psicologia sol·liciten la necessitat d'una major formació que la disposada pels titulats en la finalització de la seva carrera universitària. Aquesta tendència s'acusa, sobretot, en els titulats que han cursat l'itinerari de Psicologia clínica, que molt sovint milloren la seva ocupabilitat en l'àmbit assistencial i manifesten que cursen màsters i postgraus vinculats a aquesta àrea.

Malgrat que, inicialment, els titulats tenen la primera inserció en àmbits funcionals allunyats dels continguts dels seus estudis (no linealitat), amb el pas del temps, es produeix un procés d'aproximació progressiva a funcions específiques de la pròpia disciplina, similar a la trajectòria d'aproximacions successives descrita per Casal (1997) i Martínez (2008) caracteritzada per expectatives altes d'inserció i temps prolongat en el seu assoliment. En aquest sentit, un informe dels estudis d'inserció de l'Agència de

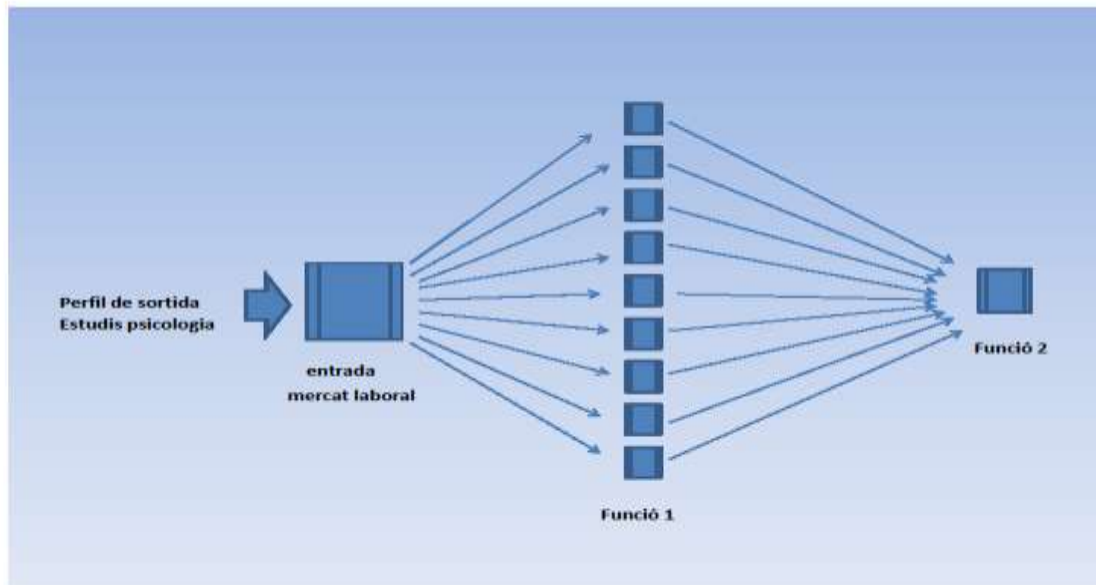


Qualitat Universitària (AQU 2007) determina que el gran gruix de la població universitària encaixa en aquesta modalitat d'aproximació successiva.

En aquest cas, considerem oportú per acompanyar al concepte de linealitat el qualificatiu “diferida” perquè entenem que, malgrat que la linealitat s'aconsegueix en un període ampli de temps, simplement queda prorrogat el seu assoliment. Vinculem tres variables o dimensions a aquesta conceptualització. La primera fa referència a l'objectiu; la segona al tipus de trajectòria o recorregut i, la tercera, al temps d'execució. En primer lloc, la linealitat diferida requereix un objectiu implícit, és a dir, en el camí a la seva obtenció, en la persona ja existeix la voluntat inicial, interna, sovint no revelada, de projectar-se envers una finalitat professional visualitzada com a possible, deitjable, però llunyana. En segon lloc, la trajectòria descrita en el recorregut professional majoritàriament no és lineal o rectilínea, és a dir, en moltes ocasions, les primeres ocupacions desenvolupades en el mercat professional no connecten directament amb els continguts formatius de la disciplina. En tercer lloc, la linealitat diferida necessita d'un marge temporal ampli, sovint de mig i llarg termini, per confirmar-se aquest encaix funcional..

Per exemplificar la linealitat diferida, emprem la metàfora esportiva del corredor de fons de curses de muntanya: l'objectiu que té l'esportista al davant és implícit, requereix una visualització interna davant la impossibilitat de copsar directament la línia de meta de l'arribada final, el temps per completar el recorregut és ampli i llarg en el seu assoliment i, finalment, la trajectòria de desplaçament a realitzar és, majoritàriament, no lineal, sovintejant els camins costeruts, plens de corbes, canvis de sentit i amb presència prolongada tant de terreny ascendent com descendent.

Reflectim el fenomen de la linealitat diferida en la figura següent:



Font: Elaboració pròpia.

Figura 61: Model de linealitat diferida entre estudis i lloc de treball

En aquest punt, diferenciem un comportament divergent en l'assoliment de la linealitat en funció de l'itinerari cursat, clínica o organitzacions, de les persones consultades.

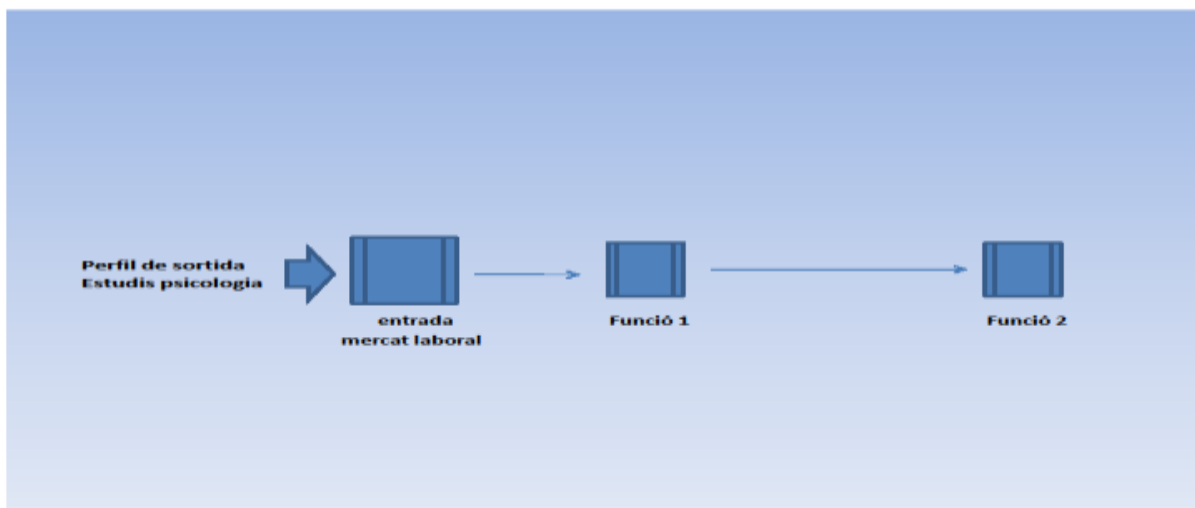
En el cas dels graduats que han cursat l'itinerari de Psicologia clínica, el procés d'encaix entre funcions i estudis respon, clarament, al model de linealitat diferida. Només cal recordar que en el procés d'ambdues consultes el grau de connexió es duplica fins al punt que el 82,5% dels titulats està exercint funcions pròpies dels continguts dels estudis, majoritàriament, en l'àmbit clínic i assistencial. Per contra, els subjectes que han cursat l'itinerari d'organitzacions obtenen un major grau de connexió immediata, tenint present que sis mesos després de la seva graduació, gairebé el 80% ja estan realitzant funcions vinculades als estudis, sobretot en l'àrea dels Recursos Humans. La segona consulta corrobora una tendència a l'augment i consolidació i emergència de funcions de major responsabilitat pròpies de l'àrea i el grau d'adequació entre estudi i funcions supera el 90%. A diferència del col·lectiu anterior, cal constatar

l'existència d'una linealitat directa entre els continguts dels estudis i les funcions desenvolupades en el lloc de treball.

El plantejament, en aquest cas, de definir la linealitat amb el qualificatiu “directa” és fruit de considerar que aquest procés d'encaix es produeix de forma més immediata, amb recorregut temporal breu i concís, en definitiva, amb l'existència d'una ràpida i definida porta d'entrada que facilita l'encaix funcional. Com en el cas de la linealitat diferida, hi vinculem les variables referides a l'objectiu, a la tipologia de trajectòria i al factor temporal. La linealitat directa disposa d'un objectiu més explícit on el destí final permet ser visualitzat, la trajectòria a escometre és, majoritàriament, lineal i rectilínia, plana, amb absència de corbes, ascensos i descensos i, per últim, el temps d'execució de la connexió funcional és, molt sovint, d'assoliment immediat i de curt termini.

Seguint amb les metàfores esportives, ho exemplifiquem en la figura del corredor d'una cursa atlètica de 100 metres lliures: l'objectiu que té l'esportista al davant és ben explícit, visualitza directament la línia d'arribada, el temps per completar el recorregut és breu en el seu assoliment i, finalment, la trajectòria de desplaçament a realitzar és totalment rectilínia, mancada de corbes, amb absència de pujades, baixades i canvis de sentit.

El fenomen de la linealitat directa queda representat en la figura que proposem a continuació.



Font: Elaboració pròpia.

Figura 62: Model de linealitat directa entre estudis i lloc de treball.

A tall de síntesi, per il·lustrar les diferències entre les trajectòries definides com a linealitat directa i linealitat diferida, mostrem aquesta taula resum que inclou les tres variables associades als conceptes.

	<b>Objectiu</b>	<b>Recorregut</b>	<b>Temps d'encaix funcional</b>
<b>Linealitat directa</b>	Explícit	Rectilini	Curt termini
<b>Linealitat diferida</b>	Implícit	No rectilini	Mig o llarg termini

Font: Elaboració pròpia.

Taula 23: Diferències entre linealitat directa i linealitat diferida

Un altre aspecte remarcable a analitzar és l'increment progressiu de la presència de titulats en Psicologia en l'àmbit educatiu. Partint d'una presència molt marginal en la primera consulta, les dades de la segona fase de l'estudi longitudinal constaten que un 8,7% dels graduats exerceix la seva funció com a psicòlegs en centres d'ensenyament reglat d'educació infantil, primària i secundària. Si ho segmentem per les dues especialitats, la funció d'intervenció psicopedagògica aglutina gairebé el 10% dels

titulats en Psicologia clínica i el 5,4% dels que havien cursat l'itinerari d'organitzacions. Entenem que aquest fenomen respon, bàsicament, a dues consideracions. Per un cantó, la realitat escolar reflecteix un augment progressiu de les necessitats educatives que van més enllà de les clàssiques problemàtiques reduïdes al procés d'ensenyament i aprenentatge que, en els darrers anys, han abordat els professionals titulats en psicopedagogia i en magisteri d'educació especial. La complexitat de la realitat social actual ha estimulat l'emergència de noves necessitats a les aules (alumnes amb trastorns de dèficit d'atenció i hiperactivitat, trastorns límits de la personalitat, dificultats d'autoestima, *bulling*, entre altres) que reclamen un abordatge des de la Psicologia clínica en l'àmbit educatiu. D'altra banda, cal fer esment que els nous plans d'estudi dels estudis de grau en Psicologia recuperen l'itinerari de Psicologia educativa escolar en substitució dels estudis de psicopedagogia, que en el nou catàleg de titulacions de l'EEES desapareixen de l'oferta formativa actual com a estudis de grau. Aquest fet ja està generant un augment de les demandes per part dels ocupadors sol·licitant titulats en Psicologia, més especialitzats en l'àmbit educatiu, en lloc de graduats en Psicopedagogia. Sens dubte, de cara al futur més immediat, cal pronosticar la intervenció psicològica en el marc escolar i educatiu com un filó sòlid del mercat laboral de cara a l'absorció de graduats en Psicologia.

#### **4.3. Segon objectiu: Evolució de l'índex d'ocupació**

L'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia s'incrementa en el transcurs de cinc anys. S'observa un augment de l'índex d'ocupació notable que puja d'un 75,3% en la primera consulta, fins a un 88,9% en la segona consulta. Les dades del seguiment *follow up* realitzada el 2018 a la primera promoció de grau del 2013 indiquen un lleuger augment de la taxa, fins al 89,5%. De fet, és lògic pensar que l'índex d'ocupació s'hagi

incrementat de forma considerable si tenim present la variable del temps transcorregut. En la mesura que cinc anys suposa un període molt més ampli enfront als sis mesos inicials de la primera consulta, els participants han disposat de més opcions i oportunitats d'inserció laboral. S'escau citar, en aquest moment, l'estudi d'inserció de l'AQU (2017) adreçada als graduats universitaris el 2013. El contacte es va fer tres anys després de la finalització dels estudis i els resultats indiquen que l'índex d'ocupació dels graduats en Psicologia a Blanquerna era del 85,7%. Aquesta dada és important atès que hi ha una coincidència en la població destinatària, és a dir, la informació pot ser comparada amb els resultats de l'estudi *follow up*, implementat el 2018, que va mesurar la mateixa taxa en la promoció 2013, dos anys més tard del que ho havia fet l'AQU. En definitiva, s'aprecia que, com més elevat és el temps de presència en el mercat laboral, la taxa d'ocupació evoluciona cap a un augment continu i progressiu.

Més enllà de la dimensió temporal que acabem d'analitzar, valorem positivament els resultats obtinguts en l'índex d'ocupació, principalment, per dos motius. Primer de tot, recordem que el percentatge de persones que no està treballant queda molt minimitzat, considerant que majoritàriament no es troben en una situació de recerca activa de feina per raons de continuïtat d'estudis o altres factors personals. En segon lloc, s'ha de valorar el moment concret d'implementació de la segona fase de l'estudi longitudinal, els mesos de desembre dels anys 2008 fins al 2013. Aquestes dates corresponen a un període d'inici i consolidació de la crisi econòmica, que de forma generalitzada va suposar un fre en la contractació i fins i tot la pèrdua directa de llocs de treball en la majoria de sectors productius. En aquest punt considerem oportú fer esment a les recerques que mesuren com els elements estructurals i conjunturals poden afectar el grau d'*empleabilitat*. En concret, ens referim a l'efecte que tenen les variables socioeconòmiques (Wilson, 2014) o bé de naturalesa sociodemogràfica (Clarke, 2018)

en la regulació dels mecanismes d'oferta i demanda del mercat laboral. En conseqüència, aquestes dues raons reforcen positivament la solidesa de comptar amb un índex d'ocupació del 88,9% cinc anys després de la finalització dels estudis.

Els graduats que han cursat l'itinerari de Psicologia clínica incrementen, considerablement, l'índex d'ocupació, que augmenta des del 73,3% de la primera consulta fins a situar-se en un 89,9% en el moment de la segona fase de consulta de l'estudi longitudinal. Aquest percentatge ens permet parlar gairebé de plena ocupació considerant, per un cantó, que en comptades ocasions els consultats atribueixen com a causa de la seva inactivitat laboral la manca de demanda del mercat i, per altra banda, que la resta de participants que no treballen declaren que no es troben en una situació de recerca activa per raons personals o de continuïtat d'estudis.

A més, aquest augment significatiu de l'ocupació, coincideix amb una millora qualitativa dels llocs de treball, en la mesura que cada vegada s'ajusten més als continguts propis de la disciplina de Psicologia.

Respecte als psicòlegs de les organitzacions, hi ha una notable estabilitat en el període d'ambdues consultes. Els resultats indiquen molt poca variació en la taxa d'ocupació, que pateix un lleuger increment, del 83,5% al cap de sis mesos fins al 86,25% cinc anys després. Una raó explicativa podem atribuir-la al procés de linealitat, descrita anteriorment, que permet als graduats en Psicologia de les organitzacions gaudir d'una porta d'entrada més ràpida i definida al mercat laboral, fins i tot, en una primera inserció tot just finalitzar els estudis. Com a singularitat d'aquest col·lectiu, val a dir que l'absorció del mercat laboral dels titulats en Psicologia de les organitzacions està directament condicionada per la conjuntura econòmica del moment. Habitualment, en època de bonança econòmica es multiplica la demanda en l'àmbit dels Recursos

Humans i en època de crisi gairebé es paralitza al complet. El nombre de demandes gestionades des del Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE així ens ho indica. El curs 2005-2006 es van gestionar 52 sol·licituds vinculades a l'àrea dels Recursos Humans mentre que el nombre de demandes d'aquesta àrea es redueix gairebé un 80%, si comptabilitzem les 11 sol·licituds del curs 2009-2010. Les dades d'estudis d'inserció dels anys 2005 i 2009 també són contundents. L'impacte de la crisi econòmica queda reflectit en l'índex d'ocupació. A tall d'exemple, el 2005 l'índex d'ocupació dels titulats en Psicologia de les organitzacions sis mesos després d'haver finalitzat els estudis era del 100% mentre que el 2009 només un 54,4% dels graduats estava treballant.

Per altra banda, les empreses ocupadores d'aquest sector majoritàriament són de caràcter privat, la qual cosa implica que siguin més sensibles i reactives en situacions de crisis respecte a empreses públiques o concertades, que reben l'impacte de forma més diferida o indirecta.

#### **4.4. Tercer objectiu: Grau de promoció i desenvolupament professional**

Les dades obtingudes corroboren, majoritàriament, una percepció de promoció professional per part dels titulats. La valoració dels titulats en Psicologia en relació al seu grau de promoció professional és positiva cinc anys després de la finalització dels seus estudis. En concret, el 82% dels graduats perceben positivament que han promocionat professionalment en el transcurs de la seva trajectòria dins el mercat laboral. No s'aprecien diferències significatives en les dades del seguiment *follow up* de l'any 2018, amb un percentatge del 82,4%.



Entenem que aquesta percepció de millora s'explica, en gran part, per la millora progressiva de l'encaix entre les funcions desenvolupades i els requeriments propis de la disciplina de Psicologia que hem analitzat en el punt 4.2. d'aquesta discussió, però apuntem altres argumentacions i consideracions.

Les persones consultades no vinculen la promoció professional, exclusivament, a una millora de les condicions salarials o retributives. Per bé que un 71,2% dels graduats constaten aquesta promoció econòmica, l'anàlisi multifactorial duta a terme en la investigació -que contempla cinc dimensions vinculades al concepte de promoció- revela alguns aspectes interessants.

Cal destacar que un 93,3% dels titulats vinculen la seva promoció professional a la percepció de creixement personal, és a dir, al sentiment que les seves experiències professionals li han permès un increment i una millora de les seves pròpies competències personals. Aquesta percepció tan positiva s'entronca, probablement, amb el fet de considerar els llocs de treball desenvolupats com espais significatius i idonis per créixer professionalment i personalment. En aquest corrent de pensament, Anaya i López Marín (2015) indiquen que el benestar laboral és resultat de l'avaluació del propi treball, com una relació emocional i afectiva.

Hem de fer esment, també, de la presència de dos factors més que es relacionen amb la percepció individual de promoció professional. Gairebé un 80% dels titulats considera que la seva promoció s'ha traduït en un increment de les seves responsabilitats i, pràcticament en el mateix percentatge, els graduats afirmen que ha augmentat el seu reconeixement professional dins l'empresa o organització. Per últim, no podem menystenir el valor que es dóna a valorar la promoció professional quant a la importància dels beneficis no tangibles. Així ho manifesta el 63,7% de les persones que

afirma que han promocionat. Aquesta dada confirma el valor atorgat als beneficis més enllà de la remuneració pecuniària, corresponents al concepte de salari emocional (Soler, 2015), com poden ser la flexibilitat en el lloc de treball i altres beneficis socials.

Com ja apuntàvem anteriorment, la percepció del nivell de satisfacció amb la feina desenvolupada esdevé una variable vinculada favorablement amb l'índex de promoció professional. La puntuació d'un 7,7 de nota mitjana manifestada ens permet concloure que les persones titulades en Psicologia se senten notablement contentes i satisfetes amb la feina que desenvolupen. Els treballs de Kaliski (2007) constaten aquesta relació positiva entre les variables de promoció i satisfacció. Val a dir, també, que aquesta percepció majoritària de satisfacció amb la feina desenvolupada s'ajusta a les tesis de Robbins (1998): una persona amb un alt nivell de satisfacció amb el seu lloc té actituds positives envers el propi lloc.

Convé destacar, al mateix temps, que en el transcurs dels cinc anys hi ha evidències de millora de la qualitat en l'ocupació; així ho determinen l'increment del nombre de contractacions indefinides que s'enfilen fins al 53,7%.

Pel que fa a molts dels aspectes comentats fins ara resulta rellevant fer referència al darrer estudi d'inserció de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU, 2017). La promoció consultada és la del 2013 (1a de grau) i es va realitzar tres anys després de la finalització dels estudis, el 2016. Els resultats mostren que, entre totes les universitats públiques i privades de Catalunya on es cursa Psicologia, les persones titulades a Blanquerna-URL, a més de tenir la taxa d'ocupació més elevada, un 85,7%, també lidera l'índex de qualitat ocupacional (IQO) amb un registre de 61,8. Cal precisar que l'IQO (valors de 0 a 100) es constitueix a partir de quatre indicadors: contracte, satisfacció amb la feina, retribució i adequació de les

funcions amb els estudis. Com més elevats són els valors, millor qualitat ocupacional, és a dir, major estabilitat, satisfacció, retribució i adequació.

Una dada que constatem com a rellevant és l'increment, en el transcurs de cinc anys en el mercat laboral, de les persones autònomes o *freelance*, sobretot, en el cas de la Psicologia clínica, que suposa un 26,1% del total de les persones consultades. Per bé que el gruix de titulats que treballen per compte d'altre és majoritari, resulta evident que podem establir l'existència de l'emprenedoria o l'autoocupació com un espai real de desenvolupament professional en la disciplina de Psicologia. Aquest fet ens estimula a reflexionar sobre la necessitat d'empoderar les persones titulades en Psicologia en una major formació i competència per iniciar projectes d'emprenedoria.

En aquesta línia argumental, resulta interessant destacar el posicionament de l'*Asociación RED GEM España*, una entitat que estudia el comportament de la dinàmica emprenedora a través de múltiples variables i genera dades que publiquen en informes anuals. En el darrer informe publicat d'aquesta organització, els seus autors, González Pernía, Guerrero, Montero i Peña Leguazke (2019), afirmen que crida l'atenció l'escàs valor assignat pels estudiants universitaris al rol de les universitats com a proveïdores de competències específiques per a identificar oportunitats emprenedores, crear empreses, gestionar-les, i fomentar relacions socials que contribueixin a la creació d'equip. Aquesta aposta per la necessitat de fomentar l'emprenedoria en el món universitari queda constatada, també, en el posicionament d'Azqueta i Naval (2019), que aposten, directament, per l'educació emprenedora, definida com l'enfocament educatiu que possibilita el creixement del potencial emprenedor dels estudiants.

En definitiva, creiem que és imprescindible que, des del món universitari, s'esmercin majors esforços en incrementar i optimitzar la formació en coneixements, habilitats i

competències per garantir el foment de l'emprenedoria i l'autoocupació. Resulta essencial i indefugible dotar als estudiants de les eines escaients per, si s'escau en el seu futur professional, poder donar forma, desenvolupar i consolidar, per compte pròpia, una idea de negoci.

#### **4.5. Quart objectiu: Impacte de les competències en el desenvolupament professional**

Podem constatar el fet que els titulats en Psicologia valoren molt positivament la incidència que tenen, tant les competències intrapersonals com les interpersonals, en la seva *empleabilitat* i desenvolupament professional. Les vuit competències identificades, capacitat de planificació i organització, capacitat d'aprenentatge, autonomia (de tipus intrapersonal), habilitats socials habilitats comunicatives, orientació al client, treball en equip (de tipus interpersonal) són avaluades amb notes mitjanes que oscil·len entre un 8,33, com a valor mínim, fins al 8,70 com a valor màxim. A més, cal destacar que en la consulta *follow up* implementada el 2018, corresponent a la primera promoció de titulats de grau del 2013, la valoració mitjana de competències s'enfila fins a qualificacions superiors a 9 sobre 10, com és el cas de les habilitats comunicatives, el treball en equip, la capacitat d'aprenentatge o la capacitat d'adaptació. En conseqüència, cada vegada més, hi ha una percepció del valor i transcendència d'aquestes competències de cara a optimitzar l'*empleabilitat*.

Partint de la confirmació positiva de la hipòtesi secundària C de la investigació, considerem escaient fixar-nos en el fet que la correlació existent té lloc entre competències intrapersonals i interpersonals, com és el cas de la capacitat d'adaptació i les habilitats socials però, alhora, també es dona entre competències de la mateixa

naturalesa, com és el cas de la capacitat d'aprenentatge i la capacitat d'adaptació (ambdues intrapersonals), o bé en la correlació entre les habilitats socials i les habilitats comunicatives. Aquestes dades s'ajusten als mateixos indicadors de les investigacions dutes a terme per diversos autors (Coetzee, 2014; Artess, Hooley, Melow Bourne, 2017).

Si ens fixem en l'avaluació individual de les competències interpersonals, per sobre de la resta, els graduats coincideixen en atorgar a les habilitats comunicatives i les habilitats socials un valor primordial per al seu desenvolupament professional. Podem considerar una sèrie de factors per explicar la presència massiva d'aquestes competències. Per un cantó, fem esment al propi perfil acadèmic del psicòleg de la FPCEE, que entre altres trets distintius, basa el seu aprenentatge en els seminaris (grups reduïts entre dotze i quinze persones), que esdevé un espai idoni per exercitar les habilitats comunicatives i, en general, per al desenvolupament competencial de l'alumne. La transcendència de la figura del seminari en l'empoderament de les competències es confirma en les recerques de Gimeno i Gallego (2008), Gimeno, Vendrell, Isanta i Arias (2011) i Gallifa (2018).

D'altra banda, l'activitat professional del psicòleg s'adscriu en un ampli espectre de funcions on el valor de la paraula, les relacions interpersonals i la interdisciplinarietat esdevenen fonamentals. Aquest fet es constata en l'abordatge de les demandes i problemàtiques professionals que reclamen la mobilització d'estratègies múltiples, sovint més decisives des de la cooperació que des del treball autònom. És important, també, constatar la importància que els titulats indiquen del treball en equip. Sens dubte, els desafiaments professionals actuals sovint suposen una renúncia del "jo" en favor del "nosaltres". A tall d'exemple, en els darrers anys, la realitat del món sanitari i

assistencial ha incrementat les sinergies, entre altres, de professionals de la Medicina, Psicologia, Infermeria, Treball Social, Fisioteràpia i Teràpia Ocupacional.

A diferència de les competències interpersonals, les competències intrapersonals no es posen en marxa, necessàriament, amb la interacció amb els altres, sinó que la seva expressió és més individual, en relació amb la pròpia capacitat de gestió i autoregulació dels desitjos i voluntats personals. Els graduats indiquen com a competències intrapersonals més destacades la capacitat d'adaptació, la capacitat d'aprenentatge i l'autonomia. No cal dir que, en el context d'un mercat laboral marcat per la urgència i l'agitació constant, aquestes competències s'erigeixen en un dels elements essencials per garantir l'eficàcia i l'eficiència de l'actuació professional. A més, poden facilitar l'emergència de recursos personals i accions estratègiques individuals necessàries per no perdre de vista la responsabilitat envers els objectius prioritaris. La capacitat d'adaptació i l'autonomia poden resultar essencials per la gestió de la complexitat pel fet d'assumir posicionaments professionals proactius. Pel que fa a la capacitat d'aprenentatge, l'alta valoració dels resultats queda reflectida en el fet que gairebé un 85% de les persones consultades afirmen que han continuat formant-se durant aquest període entre les dues consultes.

Per últim, ens adherim a la tesi de Rial (2003) quan indica que els perfils professionals als quals responen la majoria de les titulacions universitàries es caracteritzen per ser perfils professionals de competències múltiples. Sens dubte, aquesta afirmació s'ajusta del tot al perfil polivalent dels titulats de Psicologia que en la seva valoració del seu desenvolupament professional atorguen un valor essencial tant a les competències intrapersonals com a les competències interpersonals. Al mateix temps, constatem la importància cabdal de les competències genèriques o transversals en el

desenvolupament òptim de les responsabilitats d'un lloc de treball. De fet, com afirma McCowan (2015), un dels objectius de les universitats és promoure l'*empleabilitat* a partir de la formació en competències professionals genèriques o transversals. Fugate, Kinicki i Ashforth (2004) assenyalen, també, el paper diferenciador que tenen les competències i la seva incidència en l'enfortiment de la futura trajectòria professional dels titulats, en definitiva, en l'empoderament de la seva *empleabilitat*.

#### **4.6. Cinquè objectiu: Identificar els llocs de treball de la disciplina de Psicologia a partir de les dades dels ocupadors**

La hipòtesi secundària D de la investigació confirmava l'existència de diferències significatives entre els anys de gestió de les demandes de feines i l'àmbit d'actuació de les empreses demandants. Identifiquem dos moments temporals diferenciats en el nostre període d'anàlisi. El primer, des de l'any 2003 fins entrat el 2008, d'increment de la demanda en situació de bonança econòmica i, el segon, de finals del 2008 fins al 2013, de davallada de demanda coincidint amb un moment de recessió de l'economia. Les dades s'adequen a les investigacions de Vázquez García (2014) i Banyuls (2014) on es constaten els efectes circumstancials del mercat en relació amb la creació d'oportunitats d'ocupació.

Pel que fa al nombre de demandes, els llocs de treball més sol·licitats per part dels ocupadors al GPP són els de l'àrea funcional dels Recursos Humans. Cal incidir en la circumstància que la seva freqüència està condicionada per l'any de sol·licitud. Aquest fet il·lustra els efectes d'un àmbit poc regulat, propi d'un mercat obert (Rodríguez, 2008) i la correlació d'una major o menor demanda de professionals de la Psicologia de les organitzacions en funció del moment estructural del mercat. Aquestes dades reforcen

la influència de variables conjunturals del mercat laboral, marcat per un increment de llocs de treball en períodes de bonança econòmica i, contràriament, per la reducció en moments de crisi o recessió. A tall d'exemple, el GPP l'any 2007 va gestionar 30 demandes del lloc de treball de tècnic de Recursos Humans i, en canvi, el 2011 només se'n van registrar 4 de la mateixa ocupació.

El nombre de sol·licituds gestionades que reclamaven la presència d'una persona titulada en Psicologia clínica és menor respecte a l'àmbit de les organitzacions, per bé que pot considerar-se estable i constant en el transcurs del període d'anàlisi. Així es constata en el nombre de demandes anuals gestionades des del GPP, amb escassa oscil·lació d'un període de bonança econòmica (22 demandes el 2007) respecte a un període de recessió (15 demandes el 2013).

Finalment, comprovem com l'existència d'elements estructurals del mercat laboral pot provocar que persones titulades en Psicologia assumeixin funcions pròpies d'un mestre/a. Es tracta d'una situació de màxima singularitat, atès que el que podríem considerar una emergència del mercat traduïda en una impossibilitat de cobrir la demanda massiva de titulats en Educació Infantil i Educació Primària, és compensada per una titulació com la Psicologia, considerada d'un àmbit competencial proper al món educatiu. Aquest fenomen s'explica, al nostre entendre, bàsicament per dues raons:

La primera, molt objectivable, per donar cobertura a una necessitat excepcional del mercat. En concret, les regulacions extraordinàries (6 de juny de 2007, 12 de març de 2008 i 21 de setembre de 2010) del Departament d'Educació de la Generalitat, davant la mancança de professionals de l'àmbit educatiu autoritzaven, tant a centres públics com privats de Catalunya, la contractació de llicenciats en Pedagogia, en Psicopedagogia o en Psicologia per exercir llocs de treball de mestres a l'etapa d'Educació infantil i d'Educació primària.



Una segona raó que considerem és el fet que el GPP, com a font de reclutament, té en els ocupadors de l'àmbit educatiu el seu principal proveïdor. Aquest grau de connexió i arrelament històric de Blanquerna amb el món escolar ha ajudat l'increment de demanda de professionals d'aquest àmbit i, de retruc, permetent un eixamplament de l'*empleabilitat* de disciplines afins de l'oferta formativa de la FPCEE Blanquerna com és el cas de la Psicologia.

## **PART 5: CONCLUSIONS**

En aquesta cinquena part de la tesi s'enumeren, en primer lloc i de forma sintètica, aquelles conclusions generades a partir de la interpretació dels resultats de la investigació i del contingut corresponent a l'apartat de discussió. En segon lloc, es deixa constància d'unes consideracions i reflexions finals i, per últim, es culmina amb la informació referida a les limitacions de l'estudi i a les línies futures d'investigació.

### **5.1. Enumeració de les conclusions**

1. La primera inserció dels titulats en Psicologia s'ubica en un ampli espectre de funcions.
2. Cinc anys després de la seva graduació existeix un encaix entre els estudis i les funcions professionals desenvolupades pels titulats en Psicologia.
3. Existeixen diferències significatives entre els titulats que han cursat l'itinerari clínic i l'itinerari de les organitzacions en el procés d'encaix entre els estudis i el lloc de treball.
4. L'encaix funcional dels titulats en Psicologia clínica respon, majoritàriament, a un model de linealitat diferida.
5. L'encaix funcional dels titulats en Psicologia de les organitzacions respon, majoritàriament, a un model de linealitat directa.
6. La intervenció psicològica en l'àmbit educatiu s'erigeix com un filó professional en expansió.
7. L'índex d'ocupació augmenta en el transcurs de cinc anys de presència en el mercat laboral.

8. L'increment de l'índex d'ocupació s'acusa positivament en els titulats de Psicologia clínica.
9. L'índex d'ocupació dels psicòlegs de les organitzacions és manté estable en el període d'ambdues consultes.
10. Existeix una percepció majoritària de promoció professional per part dels titulats de Psicologia.
11. La promoció professional no es vincula exclusivament a una millora de les condicions salarials.
12. Cinc anys després de la finalització dels seus estudis, els titulats en Psicologia tenen un grau de satisfacció elevat amb el lloc de treball que desenvolupen.
13. L'emprenedoria s'erigeix com una opció d'autoocupació sòlida i amb tendència a l'alça per als titulats en Psicologia.
14. Les competències interpersonals i intrapersonals són valorades i correlacionen de forma positiva.
15. El nombre i el tipus de llocs de treball que reclamen titulats en Psicologia estan condicionats per l'any de sol·licitud.
16. Recursos Humans és l'àmbit funcional amb major demanda i l'àmbit de la intervenció clínica el que es manté més estable.
17. La demanda de Psicòlegs per cobrir llocs de treball de mestre/a respon a raons conjunturals del mercat laboral.

## **5.2. Consideracions finals**

Aquesta investigació ens ha permès conèixer la trajectòria professional i el grau d'*empleabilitat* de les persones titulades a la FPCEE Blanquerna. Els professionals que han cursat la formació universitària de Psicologia en aquesta institució disposen d'una alta inserció en el mercat laboral i es confirma que les funcions desenvolupades

s'ajusten, en un percentatge molt majoritari, al contingut dels estudis. El fet de l'existència d'aquesta relació directa incrementa la qualitat de la inserció i, en conseqüència, ens permet afirmar que els titulats en Psicologia a Blanquerna disposen d'un treball altament connectat als seus estudis universitaris i que, a més, en el transcurs dels cinc anys perceben, positivament, que han promocionat professionalment.

S'han pogut constatar diferències en la inserció i desenvolupament professional dels titulats en funció de l'itinerari de Psicologia cursat. En el cas de la Psicologia clínica, observem com hi ha un augment molt significatiu de l'ajust entre funcions i el lloc de treball entre els dos moments de consulta. En aquest cas, sota el model de linealitat diferida, com si es tractés d'una cursa de fons, es produeix un procés d'aproximació successiva en l'adequació de les funcions. En canvi, en el cas de l'itinerari de Psicologia de les organitzacions, aquesta connexió entre funcions i lloc de treball es produeix de forma més immediata, com l'atleta velocista, molt sovint ja en la primera incorporació en el mercat laboral i en un procés que entenem com a linealitat directa.

La investigació posa a sobre la taula la importància de les competències transversals, siguin de naturalesa interpersonal o intrapersonals, en l'*empleabilitat* futura dels estudiants i les dades indiquen el rol determinat que tenen en la millora de l'*empleabilitat* individual. Considerem essencial insistir, des del món universitari, en la necessitat d'esmerçar temps, esforços i recursos en la formació en competències vinculades al món laboral. En aquest punt, cal dir que el treball en metodologies de grups reduïts, seminaris, tutories i atencions individualitzades, elements identitaris de la metodologia Blanquerna, juntament amb el paper actiu del Gabinet de Promoció Professional en les accions d'orientació professional, suposen un actiu imprescindible per a l'adquisició de competències professionals.

Més enllà de la informació proporcionada per les persones titulades, si ens fixem en l'anàlisi de les demandes i els perfils sol·licitats pels ocupadors, podem constatar que hi ha aspectes, de naturalesa estructural o conjuntural, que afecten l'*empleabilitat* dels psicòlegs. D'una banda, com a element estructural, l'escassa regulació de la professió fa que els titulats disposin de la flexibilitat necessària per exercir en diversos àmbits i de la necessitat proactiva d'explorar nous escenaris professionals. D'altra banda, elements conjunturals del mercat laboral adscrits a un període temporal concret poden condicionar els mecanismes d'oferta i demanda del mercat laboral i, per tant, els nivells d'ocupació i els àmbits d'exercici professional. La intervenció de la variable crisi econòmica, com hem vist, pot generar oportunitats i afavorir l'oferta, com va ser l'entrada circumstancial del psicòleg assumint funcions docents en centres d'educació formal o bé, per contra, pot esdevenir una amenaça i minimitzar la demanda com va succeir en el cas dels psicòlegs de l'àmbit de les organitzacions.

Considerem que la tendència actual a una normativització i regularització progressiva de la professió permetrà una major consolidació de la disciplina, sobretot en el seu reconeixement com a professió sanitària.

Volem insistir a considerar un encert el fet d'emprar una metodologia d'estudi longitudinal a l'hora d'abordar l'*empleabilitat* dels graduats universitaris i compartim el pensament de Rowe i Zegwaard (2017) quan afirmen que, tot i que l'*empleabilitat* sembla rebre una atenció considerable i és present en el debat acadèmic i en literatura científica, encara hi ha buits notables al voltant d'evidències que vinculin l'èxit de l'obtenció d'habilitats per incidir en l'*empleabilitat* i en l'ocupació dels graduats, incloent-hi les implicacions professionals a llarg termini. Hi ha pocs estudis longitudinals disponibles que explorin l'*empleabilitat*.

Destaquem, també, també la idoneïtat de decidir implementar l'estudi *follow up*. D'una banda, ha permès disposar d'un material analític més actualitzat i, de l'altra, els resultats han estat molt pròxims als obtinguts en l'estudi longitudinal.. Es tracta d'un element crucial, ja que atorga solidesa i vigència a l'hora de conèixer i interpretar la trajectòria professional, l'*empleabilitat* i el desenvolupament en el mercat laboral de les persones titulades en Psicologia.

En definitiva, podem concloure que la Psicologia es visualitza com una disciplina amb àmplies sortides professionals, amb una elevada i sòlida demanda laboral on, els professionals formats en aquest titulació, disposen de l'adaptabilitat i competències necessàries per entomar els desafiaments i exigències d'un mercat laboral dinàmic, en evolució constant.

### **5.3. Limitacions de l'estudi i línies futures d'investigació**

Aquesta investigació té algunes limitacions identificades que procedim a analitzar. Pel que respecta a l'instrument de recerca, el fet d'escollir un estudi longitudinal com a mètode fonamental d'anàlisi genera certes dificultats en la composició de la mostra final que es tradueix, sobretot, en una certa pèrdua de participants en la segona consulta, explicable per les dificultats de localització degudes a canvis en les dades de contacte i als cinc anys transcorreguts entre ambdues consultes.

Malgrat establir una formació inicial adreçada a les persones responsables de realitzar les enquestes amb l'objectiu d'unificar els criteris interpretatius en el moment d'execució de la consulta telefònica, resulta inevitable la presència d'un cert grau de subjectivitat. En la mateixa línia de l'argumentació anterior, el criteri interpretatiu dels

mateixos participants pot influir en les seves respostes i generar un cert biaix en la valoració de les pròpies percepcions.

La investigació s'adscriu, exclusivament, a conèixer la situació de quin és el grau d'*empleabilitat* i d'altres aspectes d'ocupació de les persones titulades en els estudis de Psicologia a la FPCEE Blanquerna. Aquest fet, com a fortalesa, permet obtenir un focus d'una realitat concreta amb precisió però, tanmateix, no genera elements comparatius amb la realitat de les persones titulades en Psicologia d'altres universitats. Aquesta feblesa o dificultat, enceta la idoneïtat, com a fet possibilista en investigacions futures, d'aconseguir dissenyar i executar accions que permetin obtenir dades comparatives directes amb altres estudis, de naturalesa similar, que mesurin factors d'*empleabilitat*.

En clau de projecció futura en l'àmbit de la investigació, en relació amb la presència dels titulats de Psicologia en el mercat laboral, es tenen previstes dues recerques en paral·lel. Per un cantó, consolidar l'estudi sistemàtic de les demandes de titulats en Psicologia gestionades des del Gabinet de Promoció Professional de la FPCEE, incorporant els darrers anys de gestió, amb la finalitat de reflectir l'evolució dels llocs de treball i de les funcions i dels perfils competencials sol·licitats. Per altra banda, aprofundir en consultes adreçades, directament, als ocupadors que permetran, a través de focus grups i entrevistes en profunditat, conèixer de primera mà quina és la seva percepció respecte al rol professional actual dels titulats de Psicologia.

Entenem que una dimensió essencial a estudiar en el futur immediat esdevé el fet d'aconseguir optimitzar les estratègies i els plans d'orientació amb l'objectiu que estiguin basades en informació rigorosa, objectiva i actualitzada del mercat laboral. Considerem que és un element nuclear per tal que els estudiants en Psicologia tinguin informació realista en relació amb les sortides professionals de la seva disciplina

d'estudis i, al mateix temps, puguin prendre consciència de la realitat professional del món de la Psicologia i garantir un major èxit en els processos de reclutament, selecció, incorporació i desenvolupament professional.

Entre les línies futures d'investigació, convé recalcar l'interès a aprofundir en aspectes vinculats a l'autopercepció *d'empleabilitat*, la *Self Perceived Employability* (Rothwell i Arnold (2007), en el sentit de comprovar empíricament la correlació existent entre la percepció positiva individual *d'empleabilitat* i l'increment de les possibilitats d'aconseguir una feina o una millora de la situació professional. En aquest sentit, creiem que és substancial incidir en les dimensions individuals relacionades amb l'*empleabilitat*, sobretot, les que fan referències a les competències personals i a la dimensió proactiva de les persones. Considerem que aquesta dimensió competencial individual resulta un factor crític per la millora de les possibilitats d'obtenir l'èxit en una ocupació, per sobre d'altres variables estructurals i conjunturals. Compartim el posicionament de Holmes (2013) en assenyalar la rellevància de l'autogestió personal com a habilitat personal per construir el propi desenvolupament de la carrera professional. Apostem per incidir en un assessorament i una orientació que doti a la persona de la confiança de sentir el potencial de la seva *empleabilitat*, molt basat a estimular un pla d'acció, que el convidi a fixar objectius raonables i, al mateix temps esperançats, en el moment d'abordar qualsevol procés d'inserció o desenvolupament professional.

Tots aquests propòsits possibilistes descrits han de contribuir a un major coneixement de quina és la identitat actual dels estudis de Psicologia, a delimitar els camins de les trajectòries professionals existents, a perfilar nous filons d'ocupació, a definir estratègies d'orientació professional basades en l'equilibri de les expectatives dels



titulats universitaris i indicadors reals del mercat laboral. En definitiva, tot un seguit de desafiaments amb la finalitat d'assolir un repte permanent per al món universitari: permetre l'empoderament de l'*empleabilitat* dels estudiants a partir de l'ajustament entre les competències curriculars acadèmiques i les exigides per un mercat laboral, tant dinàmic com canviant.

Creiem, en definitiva, que obrir línies d'investigació en les temàtiques apuntades possibilitarà enfortir el vincle entre la universitat i l'empresa. Ambdues poden beneficiarse de recerques que forgin ponts de connexió i sinergies d'apropament mutu.

## REFERÈNCIES

- Adecco (2016). *Informe sobre el futuro del trabajo en España*. Madrid: Departamento de Comunicación Adecco. [http://www.adecco.es/\\_data/Estudios/pdf/669.pdf](http://www.adecco.es/_data/Estudios/pdf/669.pdf)
- Adriana, S.M. (2018). The "Customer Orientation" Principle. A Prerequisite for Increased Efficiency in Tourism. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*. Ovidius University of Constantza, Faculty of Economic Sciences, vol. 0 (1), pp. 405-408, July.
- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. i Scott, L. (2019). Employment social skills: What skills are really valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, Vol 39(2), May, 2016. pp. 111-120.
- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Schaufeli, W. B. i Blonk, R. W. B. (2015). It's all about career skills: Effectiveness of a career development intervention for young employees. *Human Resource Management*, 54, 533–551. <https://doi.org/10.1002/hrm.21633>
- Alcaide, J.C. (2014). *Fidelización de Clientes*. (2a edición). Madrid: ESIC Editorial.
- Allen, J. I. i De Weert, E. (2007). What do educational mismatches tell us about skill mismatches across country analysis. *European Journal of Education*, 42 (1) 59-73.
- Alonso, M. i Furió, E. (2010). Del crecimiento a la crisis pasando por la burbuja inmobiliaria. *Cahiers de Civilisations espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent*. <http://ceec.revues.org/3212>

Anaya, D., i López-Martín, E (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 435-452.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>

ANECA (2015). *Guía de apiyo para la elaboración de la memòria de verificaci3n de títulos universitarios (Grado y Màster)*. Agencia Nacional de la Evaluaci3n de la Calidad y la Acreditaci3n: Unidad de Evaluaci3n de Enseñanzas e Instituciones.

ANECA (2009). *Los procesos de inserci3n laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitaci3n y obstaculizaci3n*. Madrid: Agencia Nacional de la Evaluaci3n de la Calidad y la Acreditaci3n.

ANECA (2007). *REFLEX. Informe ejecutivo. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Madrid: ANECA.  
[http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)

Ant3n, C. (2009). The impact of role stress on workers' behaviour through job satisfaction and organizational commitment. *International Journal of Psychology*. 44 (3), 187-194.

Aramburu, N. i García, V. (2011). La capacidad de aprendizaje organizativo como variable estrat3gica en el Siglo XXI. *AECA: Revista de la Asociaci3n Española de Contabilidad y Administraci3n de Empresas*. 2011 (96):3-5.

Arthur, M., Khapova, S. i Wilderon, C. (2005). Career success in a bounderyless career world. *Journal Organizational Behavior* 26, 177-202. doi: 10.1002/job.290.

- Ayala, J.C. (2005). *Programa de Certificación de Competencias Laborales. Competencias Básicas en Gestión*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- AQU (2017). *La inserció laboral dels graduats i graduades de les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2015). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: l'opinió d'empreses i institucions*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2014). *Universitat i Treball a Catalunya 2014*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2011). *Universitat i Treball a Catalunya 2011*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2010). *Adequació de la formació al mercat de treball. Anàlisi de tres cohorts de graduats a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- AQU (2008). *Tercer estudi d'inserció laboral dels graduats de les universitats catalanes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

AQU (2007). *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

AQU (2003). *Educació superior i treball a Catalunya*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human resource Management Practice*. Tenth Edition, Kogan Page Publishing, London, p. 264.

Arnau, L., Marzo, M., Jariot, M. i Sala, J. (2013). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17 (2), 252-265.

Artess, J., Hooley, T. i Mellors-Bourne, R. (2017) *Employability: A review of the literature 2012 to 2016*. York: Higher Education Academy.

Ayats, J. C., Zamora, P. i Desantes, R. (2005). *La empleabilidad de los titulados como pilar básico del Espacio Europeo de Educación Superior*. XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Editorial UPC.

Ayats, J.C. (2010). *Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones universidad-empresa*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

- Azqueta, A. i Naval, C. (2019). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. Entrepreneurship education: a proposal for human development. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 517-533. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Babakus, E., Yavas, U. i Ashill, N. J. (2009). The role of customer orientation as a moderator of the job demand–burnout–performance relationship: A surface-level trait perspective. *Journal of Retailing*, 85, 480–492. doi: 10.1016/j.jretai.2009.07.001
- Balseiro, A., Zárate, R. A., Matus, R., Balan, C. i. Sacristán, F.; García Cardona, M.; Pérez Ruíz, A. (2012). Inserción laboral, desarrollo profesional y desempeño institucional de las (os) egresadas (os) del Plan Único de Especialización en Enfermería de la ENEO-UNAM: una experiencia de doce años. *Enfermería universitaria*, 9(1), 16-26.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632012000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632012000100003&lng=es&tlng=es).
- Banyuls, J. (2014): “Determinantes de la crisis en España: dinámica económica reciente y políticas públicas”. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, Vol. 2, 79-90.
- Baraycoa, J. i Lasaga, O. (2009): *Competencias e inserción laboral: un análisis de la empleabilidad de los recién licenciados en ADE y Económicas*. Barcelona: CEU Ediciones.

Barcelona Activa (2019) *Diccionari de competències clau*. Barcelona treball. El Web de Barcelona per trobar feina.

<https://treball.barcelonactiva.cat/porta22/cat/altres/diccionari.jsp>

Beauchamp, T.L. i Childress, J.F. (1989). *Principles of biomedical Ethics*. New York: Oxford University Press.

Berntson, E. i Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work & Stress*, 21, 279–292. <https://doi.org/b5rz5c>

Berntson, E., Sverke, M. i Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: Human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27, 223–244. <https://doi.org/10.1177/0143831X06063098>

Biemans, H., Nieuwenhuis, L; Poell, R., Mulser, M. i Wesselink, R. (2004). Competence based VET in the Neherland. Background and piftalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56 (2), 523-538.

Bisquerra, R. (2004). *Competencias emocionales y educación emocional*. IV Jornadas Técnicas de Orientación Profesional. <https://servicios.aragon.es/redo/contenido.streamFichero.do?idBinario=1201>

Bisquerra, R. (1992). *Orientació psicopedagògica i desenvolupament de recursos humans*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Blanco, M. (2001): Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 63, Número 2. Abril-Junio de 2001. México DF: Instituto de Investigaciones Sociales.

- Bojanic, D.(2008). *Hospitality marketing mix and service marketing principles..*  
Handbook of Hospitality Marketing Management.  
<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780080569437.ch3>
- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de competencias en educación superior. A.A. Blanco (coord.), Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior (pp. 18-34). Madrid: Narcea.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager. A model for effective performance.*  
Nueva York: John Wiley & Sons.
- Bravo-González M., Vaquero-Cázares, J.E. i Valadez-Ramírez, A. (2012). Las competencias profesionales percibidas por estudiantes de psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 13-20.
- Brown, T. J., Mowen, J. C., Donavan, D. T. I Licata, J. W. (2002). The customer orientationof service workers: Personality trait effects on self and supervisor performance ratings. *Journal of Marketing Research*, 39, 110–119. doi: 10.1509/jmkr.39.1.110.18928
- Buontempo, M. P. (2000). *Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales.* Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Businesss Dictionary (2018). *Definition of Customer Orientaction.*  
<http://www.businessdictionary.com/definition/customer-orientation.html>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.*  
Madrid: Siglo XXI. <https://doi.org/10.1590/s0103-863x2008000300008>



- Cabrera, A.F., Weerts D.J. i Bradford J.Z. (2003). Encuesta a egresados: Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. *Seminario de Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, 55-80. Universidad de León. <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7238/estudio.pdf>
- Carretero, M.R. i Fuentes, M. (2010). La competència de Aprender a aprender Aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 7-10.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/132092907.pdf>
- Carretero, M.R. i Pérez, M.L. (2010) Competencia en autonomía i iniciativa personal. *Revista Catalana de Pedagogia* (Societat Catalana de Pedagogia) Vol. 7 (2009-2010), 163-176. doi: 10.2436/20.3007.01.51.
- Casado-Molina, A.M. i Cuadrado-Méndez F.J. (2014). La reputación corporativa: Un nuevo enfoque de las competencias transversales en el EEES. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, [S.l.], v. 12, n. 1, 353-371, mayo 2014. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6432>
- Casal, J. (2000). *Capitalismo informacional, trayectorias sociales de los jóvenes y políticas sobre juventud*. Juventudes y empleos: perspectivas comparadas. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Casal, J. (1997). Modalidades de transición profesional, mercado de trabajo y condiciones de empleo. *Cuadernos De Relaciones Laborales*, 11, 19.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA9797220019A>

Casanovas et al. (2006). Trayectoria laboral de las Enfermeras de una Escuela durante los 4 años siguientes a la graduación: 2000-2004. *Enfermería Clínica* 2006; 16(5) 238-243.

CEOE (2015). *Singularidades socioeconómicas del mercado laboral español*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones Empresariales. Consultat a: [http://contenidos.ceoe.es/resources/image/Singularidades\\_del\\_mercado\\_laboral.pdf](http://contenidos.ceoe.es/resources/image/Singularidades_del_mercado_laboral.pdf)

CES (2015). *Informe Competencial profesionales y empleabilidad*. Madrid: Consejo Económico y Social. <http://www.ces.es/documents/10180/2471861/Inf0315.pdf>

Chabault, D. (2010). Gouvernance et trajectoires des poles de compétitivité. *Revue Management & Avenir*, nº 36, 130-151.

Chaves, A. (2007). *El perfil acadèmic de sortida dels psicòlegs de les organitzacions i el perfil d'entrada del tècnic junior en Recursos Humans des de la perspectiva de les competències*. Tesi doctoral. Publicació online. <http://www.tdr.cesca.es/TDX-0201107-173635>

Chaves, A. i Noguera, M. (2005). Ajuste entre el perfil de salida de las titulaciones universitarias y el perfil de entrada en la profesión. Un Estudio comparativo entre dos titulaciones. *Revista universitaria de Ciencias del Trabajo*. Volumen 5/2004, 203-217.

Chaves, A. i Noguera, M. (2005). Relación entre los contenidos funcionales del trabajo inicial de los titulados en psicología y el perfil profesional. Un estudio de la

inserción laboral de los recién titulados. *Psicología social y problemas sociales*.  
Volumen 4, 681-686.

CHEERS (1999). *Career after High Education: a European Research Study*. Coord.  
Teichler, U.& Schomburg H. CHEERS European Graduate Survey.

Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual  
attributes and context, *Studies in Higher Education*, 43:11, 1923-1937,  
doi:10.1080/03075079.2017.1294152

Clarke, M. I Patrickson, M. (2008). The new covenant of employability. *Employee  
Relations*, 30 (2), 121-141.

Coetzee, M. (2014). *Psycho-social career meta-capacities. Dynamics of contemporary  
career development*. Cham: Springer International Publishing.

Comisión de las Comunidades Europea (2006). *Recomendación del Parlamento y del  
Consejo sobre las competencias clave del aprendizaje permanente*. EUR-lex.

Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: un  
marco de referencia europeo*. Bruselas: Comisión Europea.  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-  
europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1](http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1)

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las  
Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Título original: Common  
European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment,  
traducción al español por Instituto Cervantes, 2002. Disponible en  
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>

- Consejo Económico y Social de España (2015). *Informe 03/2015 Competencias profesionales y empleabilidad*. Consejo Económico y Social de España  
<http://www.ces.es/documents/10180/2471861/Inf0315.pdf>
- Consejo General de la Psicología en España (2016). *Áreas de Intervención Profesional*.  
 Consultat a: <http://www.cop.es/index.php?page=areas-profesionales>
- Constitución Española (1978). *Artículo 35.1. Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado publicacionesoficiales.boe.es*. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.  
<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCATALAN.pdf>
- COPC (2019). *Seccions*. Barcelona: Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya.  
<https://www.copc.cat/seccion/Presentacio-de-les-Seccions>
- Corominas Rovira, Enric (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*. 325(2001) 200-321.
- Cortés, C. (2009). Claves para la gestión de entidades no lucrativas. *Cuaderno de gestión* nº 7. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Crespo-Martín, B., Figueras-Ferrer, E., Mascarella-Vilageliu, M., Nualart-Torroja, A., Redondo-Arolas, M. i Valle-Martí, J.-A. (2016). Projecte de recerca per a la definició i implementació de rúbriques d'avaluació de la competència transversal de treball en equip en els graus de la Facultat de Belles Arts. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (1), 62-86. doi: 10.1344/reire2016.9.1915.
- customer orientation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33, 536–552. doi: 10.1177/0092070305276368

- De Grip, A. i Zwick, T. (2005). *The employability of low-skilled workers in the knowledge economy*. Maastricht, TheNetherlands: Maastricht University.
- De Guzman, A. B. I Choi, K. O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 199–207.doi:10.1016/j.jvb.2013.01.009
- De Vos, A., De Hauw, S. i Van der Heijden, B. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438–447. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.010>
- Del Prette, Z. I Del Prette, A. (2008). *Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas*. *Paidéia*: 18(41), 517-530.
- Diccionari de la Llengua Catalana DIEC2. (2016). Institut d'Estudis Calalans. Consultat a: <http://dlc.iec.cat/results.asp?txtEntrada=professional&operEntrada=0>
- Diccionari.cat (2018). *Promoció*. Gran Diccionari de la Llengua Catalana. Grup Encuclopèdia Catalana.<http://www.diccionari.cat/lexicx.jsp?GECART=0109968>
- Dion, P. (2016). L'employabilité: une compétence à acquérir. *Journal du net management RH*. <https://www.journaldunet.com/management/ressources-humaines/1182988-1-employabilite-une-competence-a-acquerir/>
- Dongil, C. i Vindel, C. (2014). *Habilidades Sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Echeverría, B. (2010). *Orientación Profesional*. Editorial UOC.

Educaweb (2019), *Orientación Laboral Nuevas profesiones - Las competencias profesionales*.

<https://www.educaweb.com/contenidos/laborales/nuevasprofesiones/competencias-profesionales/>

Educaweb (2016). *Coneix la titulació de psicologia. Mercat laboral*. Barcelona:

Educaonline S.L. <http://www.qestudio.cat/grau-psicologia-6878/>

EFNA (2016). *Working Groups*. Belgium: European Federation of Psychologist's

Associations. <http://www.efpa.eu/working-groups>

Eggenhofer-Rehart, P., Maryhofer, W. i Schiffinger, M. (2016). Perceived

employability and the Great Recession: Effects of the macroeconomic context.

Conference: *32nd EGOS Colloquium*, At Naples, Italy.

Elder, G. (1991). Lives and social change en Walter Heinz (ed.), *Theoretical Advances*

in Life Research. *Status Passages and the Life Course*, vol. I, Weinheim:

Deutscher Studien Verlag.

Escamilla, A. (2010). I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y

modelos de intervención en el aula. Mijas. Pág. 3.

<http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9>.

[Competencias\\_clave\\_para\\_aprendizaje\\_permanente.pdf](#)

Estatut d'Autonomia de Catalunya (2016). Generalitat de Catalunya. Barcelona:

Parlament de Catalunya. <https://www.parlament.cat/document/cataleg/48089.pdf>

- Estatut de Treballadors (2015). *Article 24. Suplement en llengua catalana al núm. 255*.  
[https://www.boe.es/boe\\_catalan/dias/2015/10/24/pdfs/BOE-A-2015-11430-C.pdf](https://www.boe.es/boe_catalan/dias/2015/10/24/pdfs/BOE-A-2015-11430-C.pdf)
- European University Association (2017). *Key Competences for Lifelong Learning*.  
<https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=504>
- EuropPsy (2016). *European Certificate in Psychology*. Madrid: Secretaria Certificado Europeo de Psicología. <http://www.europsy.cop.es/>
- Eurostat (2018). *Employment rates of recent graduates*. Online. Eurostat online publications ISSN 2443-8219 [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment\\_rates\\_of\\_recent\\_graduates](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Employment_rates_of_recent_graduates)
- Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education In Europe: Access, Retention and Employability*. Brussels: EACEA.
- Evans, C., Nathan, M. i Simons, D. (1999). *Employability Trough Work*. Manchester: Center for Local Economic.
- Faba-Pérez, C. i Rico-Collado, F.L. (2012). Las competencias transversales en los títulos de biblioteconomía y documentación: ¿avance o retroceso?. *Ibersid*, v. 6, 101-109. <http://www.ibernid.eu/ojs/index.php/ibernid/article/view/3979/3685>
- Farag, S. I Allen, J. (2007). Japanese and Dutch graduates's work orientations and job satisfaction. In: Allen, J., Inenaga, Y., van der Velden, R. and Yoshimoto, K., eds. (2007) *Competencies, higher Education and Career in Japan and the Netherlands*. Springer, pp. 191-210.

- Fernández, A. (2006). *Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias materiales de trabajo*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, volume 7, Fall 2006, 131-153.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: UAB.
- Figuera, P. i Bisquerra, R. (1992). *Transició i inserció: una aproximació conceptual*. IV Jornades sobre Educació per a la Carrera Professional. Barcelona: ACOEP.
- Fimbel, E., Beaujolin, R., i Pesqueux, Y. (2010). Trajectoire(s): une thématique interdisciplinaire à fort potentiel de reserche. *Revue Management & Avenir*, nº 36, 78-83.
- Finn, D. (2000). From full employment to employability: A new deal for Britain's unemployed? *International Journal of Manpower*, 21 (5), 384- 389.
- Fisher, M. B. (1988). Surveying your Alumni. In G. S. Melchiori. *Alumni Research: Methods and Applications. New Directions for Institutional Research*. Volume 60, 25-39. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fleuren, B. P. I., Van Amelsvoort, L. P. G. M., de Grip, A., Zijlstra, F. R. H. i Kant, I. (2018). Time takes us all? A two wave study of age and time effects on sustainable employability. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, Online First, [dx.doi.org/10.5271/sjweh.3741](https://doi.org/10.5271/sjweh.3741)



Fleuren, B., De Grip, A., Jansen, N., Kant, I. J. I Zijlstra, F. (2016). Critical reflections on the currently leading definition of sustainable employability. *Scand. J. Work Environ. Health* 42, 557–560. doi: <http://dx.doi.org/10.5271/sjweh.3585> PMID: 27548816

Florentín, P. (2015). *La competencia de Trabajo en Equipo en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza: análisis y estrategias para su mejora*. (Tesis doctoral inédita). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Forrier, A., De Cuyper, N. i Akkermans, J. (2018). The winner takes it all, the loser has to fall: Provoking the agency perspective in employability research. *Human Resources Management Journal* 28, (4). doi: 10.1111/1748-8583.12206

Forrier, A., Verbruggen, M. i De Cuyper, N. (2015). Integrating different notions of employability in a dynamic chain: The relationship between job transitions, movement capital and perceived employability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.007>

Fournet, M. (1993). S'insérer par le diplôme ou l'expérience? Etude exploratoire des représentations des jeunes 16-25 ans entrés en CFI. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27 (4), 351-361. Paris: Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

Fournier, A.S. i Racine-Saint-Jacques, J. (2014). *Constituer la trajectoire. Conserveries mémorielles* [En ligne], # 15 | 2014 consultat a :<http://cm.revues.org/1740>

- Freire, M.J., Teijeiro, M.M. i Pais Montes, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación* 362, 13-41. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fugate, M. (2006). Employability. In J. Greenhaus & G. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (Vol. 1, pp. 267–271). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. i Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14–38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Fundación Universia (2018). *Desarrollo Profesional. Mercado laboral*. <http://www.universia.es/mercado-laboral/desarrollo-profesional/at/1150924>
- Gallifa, J. (2018). *Blanquerna (1948-2018): Evolució del projecte d'educació superior i aportacions a la pedagogia universitària*. Lleida: Pagès editors.
- Gallifa, J. (2009). Professional Integration in Higher Education: A methodological Approach Applied to a Multi-campus System in Spain. *Higher Education Policy and Management*. 31 (3), 229-237.
- Gamboa, J.P., Gracia, F.J., Ripoll, P. i Peiró, J.M. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). Recuperado de <http://www.ivie.es/downloads/docs/wpasec/wpasec-2007-01.pdf>
- García-Alcaraz, F., Alfaro, A., Hernández-Martínez, A. i Molina, M. (2006). Diseño de cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, vol. 1, núm. 5, octubre, 2006, 232-236.

- García-Blanco, M. i Cárdenas-Sempértegui, E.B. (2018). La inserción laboral en la Educación Superior. La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323-347, doi: 10.5944/educXX1.16209
- García Blanco, J. M. i Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo. Cuestiones teóricas. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 75, 269-293.
- García-San Pedro, M.J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* 16, 11-28. ISSN 1133-0473
- García-Manjón, J.V. (Coord.) (2009). Hacia El EEES. *El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. La Coruña: Netbiblo.
- García-Montalvo, J. (2005). *Los graduados universitarios y el mercado laboral: el ajuste temporal y competencial entre egresados y puestos de trabajo*. Mimeo.
- García-Montalvo, J. (2009). La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Papeles de Economía Española*, 119, pp. 172-187.
- García-Montalvo, J. i Mora, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, (86), 111-127.
- Gardner, H. (2003): Three distinct meanings of intelligence, en R. J. Sternberg, J. y T. I Lubart (eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.

- Gardner, H. i Hatch, T. (1989). Múltiple Intelligences Go to School. *Educational Research*, 18, 8.
- Gedye, S. i Beaumont, E. (2018). The ability to get a job: student understandings and definitions of employability. *Education + Training*, 60 (5)5 406-420  
<https://doi.org/10.1108/ET-10-2017-0159>
- George, J.M. i Jones, G.R. (2008). *Understanding and Managing Organizational behavior*, Fifth Edition, Pearson/Prentice Hall, New Jersey.
- Gimeno, M. i Gallego, S. (2008). *Perfil de entrada de los estudiantes de primero de Psicología: la tutoría como detectora de necesidades y gestora de competencias*. V Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació, Lleida 2 a 4 Julio 2008.
- Gimeno, M.; Vendrell, R.; Isanta, C. i Arias, E (2011). Com formar i avaluar per competències per part dels tutors de dels seminaris de Grau. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. 2011 (29), 97-11.
- Gismero, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Goff, B., Boles, J., Bellenger, D. N. i Stojack, C. (1997). The influence of salesperson selling behaviors on customer satisfaction with products. *Journal of Retailing*, 73, 171–184. doi: 10.1016/S0022-4359(97)90002-6
- Goleman, D. (2000). *El liderazgo que da resultados*. Harvard Business Review. Març-abril (traducció al castellà per cortesia de Hay Group).

- Gómez Gras, J.M., Galiana, D., García, R., Cascarilla, C. i Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio publicacions de la UMH.
- Gomez, S.J.; Peter, A.J. (2017). Developing a Framework for Employability Skills of Management. *Clear International Journal of Research in Commerce & Management*. Vol. 8 (10) 93-97.
- Goodstein, L. (1998). *Planeación estratégica aplicada*. Colombia: Editorial McGraw Hill.
- González, J. i Wagenaar, R. (ed) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Deusto y Groningen: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González Morga, N. (2017). *Un estudio de competencias transversales en la Universidad de Murcia*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/52943>
- González Morga, N., Pérez Cusó, J. i Martínez Juárez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.727>
- González Pernía, J.L.; Guerrero, M.; Montero, J. i Peña Leguazke, I. (2019). Global Entrepreneurship Monitor. Informe GEM en España 2018-2019. Capítulo 3. La travesía desde la concepción de negocio a la realidad empresarial. Asociación REDGEM España.. [www.gem-spain.com](http://www.gem-spain.com)

- Guerrero Chanduví, D. (2011). *Modelo de aprendizaje y certificación en competencia en la dirección de proyectos de desarrollo sostenible*. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid, Departamento de Proyectos y Planificación Rural.
- Guest, D. i Rodrigues, R. (2015). Career control. In A. De Vos, & B. Van der Heijden (Eds.), *Handbook of research on sustain-able careers* (pp. 205–222). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Guilbert, L., Bernaud, JL., Gouvernet, B. i Rossier, J. (2016). Employability: review and research prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* March 2016, 16 (1), 69–89.
- Hager, P. (2006). Nature and development of generic attributes. En P. Hager & S. Holland (Eds.), *Graduate attributes, learning and employability*. Dordrecht: Springer International Publishing.
- Haji Iksan Z., Zakaria E. i Meerah, T. (2012), Communication Skills Among University Students, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 59, 71-76.
- Hansen, Z., Owan, H. i Pan, J. (2015). The impact of group diversity on class performance: evidence from college classrooms. *Education Economics*, 23 (1-2), 238-258. <http://doi.org/10.1080/09645292.2013.813908>.
- Hartung, P. J. i Taber, B. J. (2008). Career construction and subjective well-Being. *Journal of CareerAssessment*, 16(1), 75-85.[doi.org/10.1177/1069072707305772](http://doi.org/10.1177/1069072707305772)

- Helyer, R. I Lee, D. (2014). The role of work experience in the future employability of higher education graduates. *Higher Education Quarterly*, 68 (3), 348–372. doi: 10.1111/hequ.12055.
- Hellriegel, D. I Slocum, J. (1998). *Administración. Editorial Internacional*. México: Thomson Editores.
- Hernández, E., Ramos, Y., Negrín, F., Ruiz, C. i Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo de universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 5(2), 131-142.
- Hernández-Fernaud, E. et al. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142. <<http://dx.doi.org/10.5093/tr2011v27n2a5>>
- Hervás, A., Ayats, J.C., Desantes, R. i Juliá, J.F. (2012). Las prácticas en empresa como uno de los ejes vertebradores de la empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm.8.
- Heslin, P. (2005). Conceptualizing and evaluating career success”. *Journal Organizational Behavior*. 26.
- Hillage, J. i Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. Research Brief 85. Suffolk, England: Department for Education and Employment. <http://hdl.voced.edu.au/10707/10058>.
- Hirschi, A. (2010). The role of chance events in the school-to-work transition: The influence of demographic, personality and career development variables. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 39–49. doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002

- Holmes, L. (2013). Competing Perspectives on Graduate Employability: Possession, Position or Process? *Studies in Higher Education*, 38 (4): 538–554. doi: 10.1080/03075079.2011.587140
- Huang, M. H. (2008). The influence of selling behaviors on customer relationships in financial services. *International Journal of Service Industry Management*, 19, 458–473. doi:10.1108/09564230810891905
- Indorf, Ch., Sacchi, S., Samuel, R. I Shi L. (2018). Le chômage, ennemi de l'employabilité. *La Vie Economique*. 2018, Vol. 91 Issue 10, 43-45.
- INE (2015). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.  
[http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597)
- Informe Longitudinal de Inserción Laboral 2002-2014 (2016). Observatorio de empleo. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.  
[http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886379182/contenidoFinal/Publicaciones\\_y\\_resultados.htm](http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1234886379182/contenidoFinal/Publicaciones_y_resultados.htm)
- Jaca, C.; Viles, E. i Zárrega, M. (2017). Desarrollo de la competencia de trabajo en equipo en un grado universitario. *Memoria Investigaciones en Ingeniería* 14(14), 23-34. <https://doaj.org/article/1413a569a20348a59d915f5979000b6c>
- Jackson, D. i Wilton, N. (2017) Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual



characteristics. *Journal Higher Education Research & Development* Volume 36 (4), 747-762. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1229270>

Jayasingam, S., Fujiwara, Y i Thurasamy, R. (2016): ‘I amcompetent so I can be choosy’: choosiness and its implication on graduate employability. *Studies in Higher Education*. doi 10.1080/03075079.2016.1221918

Jiménez, M. S. (2009). *Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

Kaliski, B.S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*, Second Edition, Thompson Gale, Detroit.

Knight, P. i Yorke, M. (2003). *Assessment, Learning and Employability*. Glasgow: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Lantarón, B. S. (2013). Servicios de orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria*,11, 27-42.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Le Blanc, P. M., Van der Heijden, B. I. J. M. i Van Vuuren, T. (2017). “I will survive” a construct validation study on the measurement of sustainable employability using different age conceptualizations. *Frontiers in Psychology*, 8, Article ID 1690. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01690>

- Levené, T. i Bros, F. (2011). Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion, *Savoirs*, 2/2011 (26), 85-108  
URL: [www.cairn.info/revue-savoirs-2011-2-page-85.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2011-2-page-85.htm).
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montreal, Canadá: Guerin.
- Leris, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P. i Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1267-1284.
- Lera, C. (2007). Trayectorias: un concepto que permite pensar y trazar otros caminos en las intervencions profesionales del Trabajo social. *Revista Cátedra Paralela* nº4, pp. 33-39. <https://catedraparalela.com.ar/revistasoficial/revista4/trayectorias.pdf>
- Leris, D., Letosa, J., Usón, A., Allueva, P. i Bueno, C. (2017). Trabajo en equipo y estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Complutense de Educación* 28 (4), 1267-1284. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51722>
- Linares L.I., González, P., Zúcares, J.J. i Córdoba, A.I. (2018). Employability Appraisal Scale (EAS): Development and Validation in a Spanish Sample. *Frontiers in Psychology*, Vol 9. doi <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01437>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1349). Chicago, IL: Rand McNally.

- López Ruiz, J. (2010). Un giro copernicano en la enseñanza no universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301.
- Mansuy, M. (2001). *Transitions entre le système éducatif et la vie active: chiffres clés sur la formation professionnelle dans l'Union européenne*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Marjanovikj-Apostolovski, M. (2019). Communication skills which increase students employability: are we teaching the skills they need? *Journal of Languages for Specific Purposes*, Vol 6, 91-99.
- Martín-del-Peso, M., Rabadán-Gómez, A.B. i Hernández-March, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas Universitarias: La visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360, 244-267.
- Martínez Clares, P. i González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XXI*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.20194
- Martínez, Ma., Santos, A., Campillo, B., Serret, M., Sirvent, M., Mitjans, J., Santesmases, M i Abades, R. (2017). Estudio longitudinal de la inserción laboral de los estudiantes de màster de enfermería. *Revista Española de Enfermería*, 2017, vol. 40 (10) 6-42. <http://hdl.handle.net/2445/117271>
- Martínez, P. (2008). Orientación profesional para la transición. En: B. Echeverría (coord.): *Orientación profesional*. Barcelona: UOC, 263-267.

Mason, G., Williams, G., Cranmer, S. I Guile, D. (2003). "How much does Higher Education Enhance the Employability of Graduates?" Higher Education Funding Council for England. [https://dera.ioe.ac.uk/4996/1/rd13\\_03a.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/4996/1/rd13_03a.pdf)

Mateo, J. i Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XXI*. Vol. 16, Nº 2. Madrid, 83-208.

McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J.P. i Hall, D.T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>>

McCarthy, J. (2016). La orientación profesional y las habilidades para la gestión de la carrera. Una perspectiva internacional. En A. Manzanares y C. Sanz (Eds.). *Orientación profesional. Fundamentos y estrategias* pp. 49-64. Ciudad Real: UCLM.

McCowan, T. (2015). Should universities promote employability? *Theory and Research in Education* 13 (3), 267-285.

McKenzie, S., Coldwell-Neilson, J. i Palmer, S. (2018). Understanding the career development and employability of information technology students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10 (4), 456-468. <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2018-0033>

- McQuaid, R.W. i Lindsay, C. (2005). The Concept of Employability. *Urban Studies*, Vol. 42, No. 2, 197-219.
- [https://pureportal.strath.ac.uk/filesasset/12212609/Concept\\_of\\_Employability\\_FINAL.pdf](https://pureportal.strath.ac.uk/filesasset/12212609/Concept_of_Employability_FINAL.pdf)
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. i Cruz-Benito, J., Vázquez-Ingelmo, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J. i Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los universitarios en España, 2015*. Primer informe de resultados. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- MECD (2013). *Datos Básicos del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacionmecd/areaseducacion/universidades/estadisticas-informes/datoscifras/DATOS\\_CIFRAS\\_13\\_14.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacionmecd/areaseducacion/universidades/estadisticas-informes/datoscifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf)
- Monereo, C. i Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Mora, J. G. (2002). Formación, empleo y demandas laborales; la universidad española en el contexto europeo, en F. Michavila y J. Martínez (eds.), *El carácter transversal en la educación universitaria*. Madrid: Cátedra Unesco/upm/Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 151-166.

- Mora, J. G.; (2008). El “éxito laboral” de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación, n° extraordinario*, 41-58.
- Mora, J. G., García-Aracil, A. i Vila, L. E. (2007). Job Satisfaction among Young European Higher Education Graduates. *Higher Education*, 53 (1), 29-59.
- Moreno, A. (2012). La empleabilidad de los/las jóvenes en España: el desajuste entre educación y empleo. *Revista Jóvenes y más*, 2, versión digital.
- Mulder, M. (2007). Competencia: La esencia y la utilización del concepto en la formación inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316165>
- Mullins, J.L. (2005). *Management and organizational behavior*, Seventh Edition. Essex: Pearson Education Limited.
- Muuro, M. E., Oboko, R. i Wagacha, W. P. (2016). Evaluation of Intelligent Grouping Based on Learners’ Collaboration Competence Level in Online Collaborative Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(2), 1-25. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v17i2.2066>
- Nair, N. i Mukherjee, G. (2015). Soft Skills: The Employability Success Mantra. *Language in India*. Vol. 15 Issue 10, 209-215.
- Nekane, B. i Vergara I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid: Person Educación.
- Nohu, N. (2018). Développement de compétences transversales et employabilité: la perception des diplômés du supérieur. *4ème Colloque Doctoral International de*

*l'Education et de la Formation (CIDEF)*. Rennes, France. <https://cidef-2018.sciencesconf.org/resource/page/id/11>

O'Connor, J. (1999). *PNL para Formadores*. Barcelona: Ediciones Urano.

OCDE (2013). *The State of Higher Education*. Paris OECD: Publishing,. Consultat a: <https://www.oecd.org/edu/imhe/thestateofhighereducation2013.htm>

OCDE (2006) *Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias)*, 1999, 2003. Recomendación 2006/692/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Okay-Somerville, B. i Scholarios, D. (2015). Position, Possession or Process? Understanding Objective and Subjective Employability During University to Work Transitions. *Studies in Higher Education* 19 (6): 1–17

OIT (2018). Definición de *Empleabilidad*. Organización Internacional del Trabajo <http://www.ilo.org/cinterfor/sobre-cinterfor/lang--es/index.htm>

OIT (2015). *Competencias para el empleo. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: La importancia de las competencias clave*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo. [http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS\\_371815/lang--es/index.htm](http://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_371815/lang--es/index.htm)

Oliver, B. 2011. *Assuring Graduate Outcomes*. Strawberry Hills, Australia: Australian Learning and Teaching Council.

Olmos, P. i Mas, O. (2017). Perspectiva de tutores y de empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de

formación profesional básica. *Educator [online]*, 2017, 53 (2), 261-284.

<https://www.raco.cat/index.php/Educator/article/view/327333/417829>

OPAL (2014). *Estudio Longitudinal de la Inserción Laboral de los Titulados y Tituladas de la Universitat de València*. Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral de la Universitat de València.

O'Shea, D. P., Betsinger, A. M. i King, C. T. (1999). *Successful Career Progression: Exploratory Findings from a Study of Selected Occupations*. Center for the Study Riera, Rodriguez, Yollasco, Pujol-Jove i López of Human Resources. Texas: Austin University.

Ortiz, A. (2009). Trajectoire professionnelle et état de santé déclaré des salariés seniors en activité. *Revue économique* 2/2009 (Vol. 60) , 365-383

Padilla Carmona, T., Sánchez García, M. i Suárez Ortega, M. (2016). Necesidades de orientación profesional de usuarios de servicios públicos de empleo en España. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol.17(2), 2016, 150-162. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n2/04.pdf>

Parcerisa, A. (2014). Experiencias de evaluación continuada en la Universidad de Barcelona. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.

París, G., Mas, O. i Torrelles, C. (2016). La evaluación de la competencia “trabajo en equipo” de los estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària* Núm. 8 (2016), 86-97. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33 (7) 48-56.



- Patrício, M., Maia, F. i Bezerra, C. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19, 17-38.
- Pavié Nova, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua* doctoral, Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid, Departamento Didáctica de la Lengua y Literatura, Valladolid.
- Pegg, A., Waldcock, J., Hendy-Isaac, S. i Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. York: The Higher Education Academy.
- Pendel, M. (1985). Beyond Gallup. *Currents*, 11(8), 40-42.
- Peng, L., Shulin, Z. i Gu, J. (2014). Evaluating the competency mismatch between Master of Engineering graduates and industry needs in China. *Studies in Higher Education* 41 (3), 445-461 (2014)doi: 10.1080/03075079.2014.942268.
- Pereda, S. i Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, F., Aldás, J., Peiró, J.M., Serrano, L., Miravalles, B., Soler, A. I Zaera, I. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: formación universitaria vs entorno*. Fundación BBVA i IVIE Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Pérez, P. i Betzabeth, M. (2012). *Capital social y competencias profesionales: Factores condicionantes para la inserción laboral*. Disponible en <http://www.eumed.net/>
- Pérez Muñoz, S. (2008). Inserción al mercado laboral: conceptos relacionados y modelos de transición. *Papeles Salmantinos de Educación*, 10, 139-162.

- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Grao: Barcelona.
- Phillips, B. N., Kaseroff, A., Fleming, A. R. i Huck, G. E. (2014). Work-related social skills: Definitions and interventions in public vocational rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 59(4), 386-398.<http://dx.doi.org/10.1037/rep0000011>
- Pineda, P., Agud, I., Ciraso, A. (2016). Factores que intervienen en la inserción laboral de los titulados en Educación en tiempos de crisis: un estudio sobre Cataluña. *Revista de Educación*, 372. Abril-Junio 2016,141-168. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura i Deporte.
- Pollick, A. M. (1995). Survey Sence. *CASE Currents*, 21 (7), 50-54.
- Projecte Tunning (2002). *Tunning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Proyecto Tunning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final*. Proyecto Tuning América Latina. [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate\\_published&ascdesc=DES](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191&order=dmdate_published&ascdesc=DES)
- RAE (2018). *Empleabilidad*. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=ErTAI6H>
- RAE (2018). *Inserción*. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=LkM4Dio>

RAE (2018). *Promoción*. Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario.

Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=ULq51uJ>

RAE (2018). *Trayectoria*. Diccionario de la Lengua Española. Edición del

Tricentenario. Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=aXwzDUJ>

Resolució de 21 de setembre de 2010, per la qual s'aproven les instruccions sobre l'autorització extraordinària als titulars dels centres educatius públics dependents de l'administració local i als titulars dels centres educatius privats per cobrir determinats llocs a l'educació infantil i a l'educació primària durant el curs 2010-2011. Direcció General de Recursos del Sistema Educatiu, Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Resolució de 7 de maig de 2009, per la qual s'aproven les instruccions sobre l'autorització extraordinària als titulars dels centres docents públics dependents de l'administració local i als titulars dels centres docents privats per cobrir determinats llocs a l'educació infantil i a l'educació primària durant el curs 2009-2010. Direcció General de Recursos del Sistema Educatiu, Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

Resolució de 6 de juny de 2007, per la qual s'aproven les instruccions sobre l'autorització extraordinària als titulars dels centres docents públics dependents de l'administració local i als titulars dels centres docents privats per cobrir determinats llocs a l'educació infantil i a l'educació primària el curs 2007-2008. Direcció General de Recursos del Sistema Educatiu, Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.

- Rial, A (2003). *Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles y ocupaciones del mercado de trabajo*. Ponencia presentada en el Seminario la universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional. Murcia.
- Rich, J. (2015) *Employability: Degrees of value*. London: *HEPI Occasional Paper 12*  
<https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2015/12/Employability-Degrees-of-value.pdf>
- Riera, M. A. (1998). *Les arrels de Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna/Universitat Ramon Llull.
- Riera, M.C., Rodríguez, N., Blasco, Y., Pujol, M. i López, J. (2018). Éxito en la entrada al mercado de trabajo: Análisis factorial de componentes principales de las competencias laborales. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 77-91.
- Robbins, S. i De Cenzo, D. (2002). *Fundamentos de administración: Conceptos esenciales y aplicaciones*. México: Editorial Prentice-Hall.
- Robbins, S.P. (1998). *Comportamiento organizacional*. Conceptos, controversias, aplicaciones. México: Pearson Education.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: Acde Ediciones.
- Rodríguez, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España*. [Tesis doctoral]. Universidad de León. Recuperado de <http://bit.ly/2jz1C4c>

- Rodríguez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad. Universidad de Zaragoza. Ciencias de la Educación. Repositorio de la Universidad de Zaragoza. Tesis doctoral.* <<https://zaguan.unizar.es/record/9591?ln=es>>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., i Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21 (1), 181-208, doi: <http://doi.org/10.5944/educXX1.14457>
- Rodríguez, M. L. (2008). *Dels estudis universitaris al món del treball. La construcció del projecte professional.* Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, M. i Revilla, P. (2016). Las competencias generales y transversales del Grado en Logopedia desde la perspectiva del alumno *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 113-136. <http://dx.doi.org/10.6018/j/253241>
- Rodríguez, R. M. (2015). Competencias genéricas en la Enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. doi: <http://doi.org/10.5209/revRCED.2015.v26.n1.42598>
- Romero, V., Pérez, E., Vidal, S. I Juez, M. (2004). *Inserción ocupacional.* Barcelona: Altamar.
- Rosenthal, C.A., Barabino, N. i Prandin, G. (2009). *Análisis de las trayectorias socio-ocupacionales en hogares de General Pueyrredón.* Buenos Aires, Argentina.

Diponible en: [http://egal2009.easyplanners.info/area05/5046\\_BARABINO\\_NELIDA\\_MARGARITA.pdf](http://egal2009.easyplanners.info/area05/5046_BARABINO_NELIDA_MARGARITA.pdf)

- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C. i Dauwalder, J.P. (2012). Career Adapt-Abilities Scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 734-743.<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyja, A. i Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory Revised: Measuring dimensions of career adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20 (2), 123. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072711420849>
- Rothwell A. i Rothwell F. (2017). Graduate Employability: A Critical Oversight. In: *Graduate Employability in Context*.41-44. London: Palgrave Macmillan.
- Rothwell, A. T. I Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36, 23–41.
- Rothwell, A., Herbert, I. i Rothwell, F. (2007). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 1-12.
- Rowe, A. D. i Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 87–99.
- Sadeghi, H. i Kardan, A. A. (2016). Toward effective group formation in computer-supported collaborative learning. *Interactive Learning Environments*, 24 (3), 382-395. <http://doi.org/10.1080/10494820.2013.851090>

- Sánchez Cerezo, S. (1991). *Tecnología de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez-Elvira, A., López-González, M. i Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de docencia universitària*, 8 (1), 35-73.
- Sánchez-Elvira, A. (2008). *Propuesta del Mapa de Competencias Genéricas de la UNED*. Madrid: UNED-IUED.
- Sanromà, E. (2013). El mercado de trabajo español en la crisis econòmica (2008-2012): Desempleo y reforma laboral. *Revista de Estudios Empresariales*, 2012, (2), 29-57. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/REE/article/download/806/752>
- Saxe, R. i Weitz, B. A. (1982). The SOCO scale: A measure of the customer orientation of salespeople. *Journal of Marketing Research*, 19, 343-351. doi: 10.2307/3151568.
- Schmal, R., (2015) Evolución de un programa de formación en competencias genéricas. *Revista Formación Universitaria*, 8 (6), 95. doi: 10.4067/S0718-50062015000600012106.
- Serna, H. (1999). *Gerencia estratégica: planeación y gestión-teoría y metodología*. Bogotá: 3R Editores.
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE, 2018). *Glosario. Empleabilidad*. Sede Electrónica del SEPE. <https://sede.sepe.gob.es/glosario/descripcion.do?id=458>
- Sgobbi, F. i Suleman, F. (2013). A Methodological Contribution to Measuring Skill (Mis) Match. *The Manchester School*, 81 (3), 420-37 doi: 10.1111 /j.1467-9957.2012.02294.x

- Schomburg, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42 (1), 35-57.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70 (1), 8–24.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007>
- Silla, I. et al. (2009). Job insecurity and Well-being: Moderation by Employability. *Journal of happiness Studies*, 10 (6), 739-751.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-008-9119-0>
- Sin, C. i Amaral, A. (2017). Academics and employers perceptions about responsibilities for employability and their initiatives towards its development. *Higher Education* 2017, 73 (1) 97-111.
- Sistema de Garantia Interna de Qualitat (2018) *Descripció del Procés de Festió GPP-Alumni*. Document de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. <https://www.blanquerna.edu/ca/fpcee/coneix-la-facultat/garantia-de-qualitat/audit>
- Soler, G. (2015). *El salario emocional para el equilibrio de la vida personal y profesional en los centros universitarios. Un estudio de FUNITEC (URL), EPSEB (UPC) y EPSEVG (UPC)*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport. Universitat Ramon Llull.
- Spencer, L. M. i Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work. Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.



Statt, D. (2004). *Psychology and the World of Work* (2nd Ed.). New York: Palgrave MacMillan.

Stock, R. M. i Hoyer, W. D. (2005). An attitude–behavior, model of salespeople’s customer orientation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(4):536-552.

Stoner, J. (1997). *Administración*. México: Person Prentice Hall.

Suárez, B. (2014). La universidad española ante la empleabilidad de sus graduados: estrategias para su mejora. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 25 (2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338232663007>> ISSN 1139-7853.

Taberner, C. et al. (2010). *Empleabilidad en jóvenes*. En E. Agulló (ed.). *Trabajo, organizaciones y recursos humanos en el siglo xxi: Nuevos avances y perspectivas* (109-134). México: Ediuono.

Teichler, U. i Schomburg, H. (2007). *Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Teixidó, J. (2010). “Aprender a aprender” a l’Escola i a l’Institut. Desenvolupament de la competència d’”aprendre a aprendre” a l’Educació Obligatoria. *Revista Catalana de Pedagogia (Societat Catalana de Pedagogia)* 7, 137-162. doi: 10.2436/20.3007.01.50

Tejada, J. i Navío, A. (2005). “El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2). [www.rieoei.org/boletin37\\_2.htm](http://www.rieoei.org/boletin37_2.htm)

TERMCAT (2018). *Consultes lingüístiques Generaliat de Catalunya*. Diccionaris Terminològics del TERMCAT Optimot. Llengua Catalana <https://aplicacions.llengua.gencat.cat>

The European Higher Education Area (EHEA 2018). *Topics: Employability* . <http://www.ehea.info/pid34423/employability.html>

Thompson, A. i Strickland III (2001). *Administración estratégica*. Editorial McGraw Hill

Tibby, M. (2012). *Employer and Student Perspectives on Employability*. York: Higher Education Academy.

Tiffon, G., Moatty, F., Glaymann, D. I Durand, J.P. (dir.) (2018). Le piège de l'employabilité. Critique d'une notion au regard de ses usages sociaux, Rennes, *Presses universitaires de Rennes, coll. « Des Sociétés »*, 2017, 256 p., ISBN : 978-2-7535-5474-0.

Tinashe, W.T. i Chinyamurindi, T.M. (2018). Perceptions of factors that affect employability amongst a sample of final-year students at a rural South African university. *SA Journal of Industrial Psychology*, Vol 44, a1510 doi: <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1510>

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe.

Tomlinson, M. (2017). Introduction: Graduate employability in context: Charting a complex, contested and multi-faceted policy and research field. En M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate employability in context. Theory, research and debate* (pp. 1-40). London: Palgrave Macmillan.

- Tomlinson, M. (2007). Graduate Employability and Student Attitudes and Orientations to the Labour Market. *Journal of Education and Work*, 20 (4), 285–304. doi: 10.1080/13639080701650164
- Torralba, F. (1996). *Blanquerna: L'herència d'un estil*. Barcelona: Fundació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F.X., París, J. i Cela, J. M. (2011). Competencia de Trabajo en Equipo: Definición y Categorización. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>> ISSN 1138-414X
- Trottier, C., Gauthier, M. i Turcotte, C. (2007). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires, *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches. <http://sociologies.revues.org/212>
- Tseng, L.M. (2019). How customer orientation leads to customer satisfaction. *International Journal of Bank Marketing*, 37 (1), 210-225.
- Ulrich, T. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En J. Vidal (Eds.), *Métodos de anàlisis de la inserción de los universitarios* (pp. 15-29) León: Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- UNESCO (2016). *2015 Regional Study on Transversal Competencies in Education Policy and Practice (Phase III)*. Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-NET). París y Bangkok: Autor. Recuperado de <https://goo.gl/BmqZ6r>

- Universia (2013). *Las 6 carreras con más demanda*. Universia.net. Consultat a:  
<http://noticias.universia.es/portada/noticia/2013/05/21/1024575/6-carreras-mayor-demanda.html>
- USC (2013). *Diccionario de Competencias*. Universidad de Santiago  
[http://ddp.usach.cl/sites/ddp/files/documentos/diccionario\\_de\\_competencias\\_0.pdf](http://ddp.usach.cl/sites/ddp/files/documentos/diccionario_de_competencias_0.pdf)
- Unportal (2020). *La universitat. Cercador de Graus*. Consultat a:  
<https://graus.unportal.net/wbd/ca/cercador/resultatscerca.html?keyword=psicologia&estudi=&provincia=&tipus=basica#.XyPuk4gzYdU>
- Van Der Heijde, C. M. i Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human resource management*, 45 (3), 449-476.
- Van der Heijden, B. i Bakker, A. (2011). Toward a mediation model of employability enhancement: A study of employee-supervisor pairs in the building sector. *The Career Development Quarterly*, 59, 232–248. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2011.tb00066.x>
- Van der Klink, J.L, Bültmann, U., Burdorf, A. Schaufeli, W.B., Zijlstra, F.R.H., Abma F.I., Brouwer, S. I Van der Wilt, G.J. (2016). Sustainable employability-definition, conceptualization, and implications: A perspective based on the capability approach. *Scandinavian Journal of Work Environ Health* 2016;42(1):71–79. doi:10.5271/sjweh.3531

- Vanhercke, D., Cuyper, N. D., Peeters, E., Witte, H. D. (2014). Defining perceived employability: a psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592-605.
- Vargas, R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>
- Vázquez García, J. A. (2014). Las décadas ganadas y perdidas de la economía española. *Ensayos sobre economía española*, 25-34. ISBN 978-84-470-5023-9.
- Ventura, J. (2005). *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Inédito.
- Villa, A. i Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Madrid: ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L., Yáñez, C., Achurra, C., Iraurgi, J. i Aguilar, M.C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 357-374. doi:10.1387/RevPsicodidact.6470
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes: à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36.
- Wang, X., Zheng, Q., Huang, Z. i Chen, H. (2018). Effect of construal level and job insecurity on response to perceived external employability. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 46, 1359-1372.

Weaver, S., Rosen, M., Salas, E., Baum, K. i King, H. (2010). Integrating the Science of Team Training: Guidelines for Continuing Education. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 30 (4), 208-22.

Webfinance (2018). What are Employabilty Skills? Definitions and meaning. Businessdictionary  
<http://www.businessdictionary.com/definition/employability-skills.html>Integrating the Science

Weinert, P., Baukens, M., Bollérot, P., Pinesschi-Gapàne, M. i Walwwei, U. (2001). *Employability: From theory to practice*. New Brunswick/London: Transaction Publishers.

Wilton, N. (2014). Employability is in the eye of the beholder: Employer decision-making in the recruitment of work placement students. *Higher Education, Skills & Work-based Learning*, 4 (3), 242-255. doi: 10.1108/HESWBL-07-2014-0027

Wittekind, A., Raeder, S. I Grote, G. (2010). A longitudinal study of determinants of perceivedemployability. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 566–586.

Xiaohao, D. I Changjun, Y. (2013). A Study on the Employment of Graduates of Higher Education in the Context of the Financial Crisis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 164-168.

XII Estudio longitudinal de inserción de los titulados de la de la Universidad Carlos III de Madrid (2014) *Servicio de Orientación y Planificación Profesional (SOPP)*. Madrid: Universidad Carlos III.  
<http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/sopp/EstudioInsercionProfesional>

Yániz, C. i Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Yorke, M. i Knight, P. (2006). *Embedding employability into the curriculum. (Learning and employability series 1)*. York: Higher Education Academy.

Zabala, A. i Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. (1ª. ed.): Barcelona: GRAÓ.

## ANNEX 1. Questionari d'inserció Professional (Primera consulta)

Dades personals				
<b>1. Edat</b>	<input type="checkbox"/> 1 21-25 anys	<input type="checkbox"/> 2 26-30 anys	<input type="checkbox"/> 3 + 30 anys	
<b>2. Gènere</b>	<input type="checkbox"/> 1 Home	<input type="checkbox"/> 2 Dona		
<b>3. Carrera Cursada</b>	<input type="checkbox"/> 1 Psicologia	<input type="checkbox"/> 3 Psicopedagogia	<input type="checkbox"/> 5 Magisteri	<input type="checkbox"/> 7 RRLL
	<input type="checkbox"/> 2 Pedagogia	<input type="checkbox"/> 4 Logopèdia	<input type="checkbox"/> 6 LCAFE	
<b>4. Especialitat</b>	<input type="checkbox"/> 1 Clínica	<input type="checkbox"/> 3 Ed. Infantil	<input type="checkbox"/> 5 Ed. Física	<input type="checkbox"/> 7 Ed. Musical
	<input type="checkbox"/> 2 Organitzacions	<input type="checkbox"/> 4 Ed. Primària	<input type="checkbox"/> 6 Ll. Estrangeres	<input type="checkbox"/> 8 Ed. Especial
<b>5. Has cursat o estàs cursant una altra titulació</b>	<input type="checkbox"/> 1 Si		<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>6. Quina?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Educació Social	<input type="checkbox"/> 6 Rel. Laborals	<input type="checkbox"/> 11 Ed. Física	<input type="checkbox"/> 16 Psicopedagogia
	<input type="checkbox"/> 2 Treball social	<input type="checkbox"/> 7 Infantil	<input type="checkbox"/> 12 Ll. Estrangeres	<input type="checkbox"/> 17 LCAFE/ Esportiu
	<input type="checkbox"/> 3 Infermeria	<input type="checkbox"/> 8 Primària	<input type="checkbox"/> 13 Logopèdia	<input type="checkbox"/> 18 Altres
	<input type="checkbox"/> 4 Fisioteràpia	<input type="checkbox"/> 9 Especial	<input type="checkbox"/> 14 Psicologia	
	<input type="checkbox"/> 5 C. Comunicació	<input type="checkbox"/> 10 Musical	<input type="checkbox"/> 15 Pedagogia	
<b>7. La vas fer a Blanquerna?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Si		<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>8. Has cursat/curses estudis de 3r cicle?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Si		<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>9. Quins?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Àrea RRHH	<input type="checkbox"/> 3 Educatiu	<input type="checkbox"/> 5 Logopèdia	<input type="checkbox"/> 7 Esportiu
	<input type="checkbox"/> 2 Clínica	<input type="checkbox"/> 4 Social	<input type="checkbox"/> 6 Altres-Especificar	<input type="checkbox"/> 8 Doctorat
<b>10. Els has realitzat a Blanquerna?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Si		<input type="checkbox"/> 2 No	
Antecedents a la inserció				
<b>11. Treballaves mentre estudiaves?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Si		<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>12. Tipus de feina que feies</b>	<input type="checkbox"/> 1 Suport Educatiu (monitor, cangur, socorrista, )		<input type="checkbox"/> 3 Relacionat amb titulacions anteriors	
	<input type="checkbox"/> 2 A l'empresa (administr., secretaria, consultoria)		<input type="checkbox"/> 4 Complementaris (missatger, cambrer, ...)	
<b>13. Com vas trobar la feina?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Borsa Estud. GPP	<input type="checkbox"/> 2 Pràctiques	<input type="checkbox"/> 3 Contactes Personals	
Procés d'inserció				
<b>14. En acabar els estudis vas trobar feina?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Si		<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>15. Vas trobar feina...</b>	<input type="checkbox"/> 1 Abans 3 primers mesos d'acabar la carrera		<input type="checkbox"/> 2 Després 3 primers mesos d'acabar la carrera	
<b>16. Quin és el motiu pel qual no treballaves</b>	<input type="checkbox"/> 1 Situació Personal	<input type="checkbox"/> 3 Demanda mercat	<input type="checkbox"/> 5 Manca experiència	
	<input type="checkbox"/> 2 Contin. Estudis	<input type="checkbox"/> 4 Manca formació	<input type="checkbox"/> 6 Altres- Especificar	
<b>17. De què treballaves?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Formació	<input type="checkbox"/> 6 Adm/Comercial	<input type="checkbox"/> 11 Mestre/a suport	<input type="checkbox"/> 16 Intervenció psicopeda
	<input type="checkbox"/> 2 Selecció	<input type="checkbox"/> 7 Tit. prèvies	<input type="checkbox"/> 12 Monitor/a	<input type="checkbox"/> 17 Professorat secundari



	3	Altres RRHH	3	Acomp. Terapèutic	13	Logopeda	18	Educador/a
	4	Clínica	9	Tutoria	14	Esportiu	19	Direcció/ coordinació
	5	Recerca i Invest	10	Especialista	15	Altres-Espec.		
<b>18. Com vas trobar la feina?</b>								
	1	GPP	4	Pràctiques	7	ETT	10	Altres- Espec.
	2	Cont. Personals	5	Enviament CV	8	OTG		
	3	Prensa	6	Oposicions/l·listes	9	Borses on-line		
<b>Situació Actual</b>								
<b>19. Treballes?</b>								
	1	Si	2	No				
<b>20. Quin és el motiu pel qual no treballes?</b>								
	1	Situació Personal	3	Demanda mercat	5	Manca experiènc.		
	2	Contin. estudis	4	Manca formació	6	Altres- Especificar		
<b>21. En quin àmbit treballes?</b>								
	1	Àrea RRHH	3	Educatiu	5	Logopèdia	7	Recerca
	2	Clínic-Sanitari	4	Social	6	Esportiu	8	Altres-Especificar
<b>21b. Quin tipus d'empresa és?</b>								
	1	pública	2	Privada	3	Concertada		
<b>21c. A quin sector pertany?</b>								
	1	Escolar educativa	3	Lúdico-esportiu-cultural	5	Productiu		
	2	Hospitalari-assistencial-social	4	Consultoria-orientació-assessorament	6	Serveis		
<b>22. Quines funcions principals fas?</b>								
	1	Formació	6	Adm/Comercial	11	Mestre/a suport	16	Int psicopedagògica
	2	Selecció	7	Tit. prèvies	12	Monitor/a	17	Professorat ESO
	3	Altres RRHH	8	Acomp. Terapèutic	13	Logopeda	18	Educador/a
	4	Clínica	9	Tutoria	14	Esportiu	19	Direcció/ coordinació
	5	Recerca i Invest	10	Especialista	15	Altres-Espec		
<b>22c. Valora el grau d'adequació entre la formació rebuda en la titulació i les exigències del teu lloc de treball actual</b>								
	1	Gens adequat	3	Força adequat				
	2	Poc adequat	4	Molt adequat				
<b>23. Durada jornada laboral</b>								
	1	Jornada completa	2	1/2 jornada	3	menys de 1/2 jor.	4	Free-lance
<b>24. Tens contracte laboral?</b>								
	1	Si	2	No				
<b>25. Tipus</b>								
	1	Indefinit	2	Durada determinada (temporal)	3	Autònom-mercantil		
<b>26. Durada del contracte</b>								
	1	Menys d'un any	2	1 any/curs escolar	3	Més d'un any		
<b>29. Com vas trobar la feina?</b>								
	1	GPP	4	Pràctiques	7	ETT	10	Altres- Espec.
	2	Cont. Personals	5	Enviament CV	8	OTG		

## ANNEX 2. Qüestionari de Promoció i Desenvolupament Professional (Segona consulta)

<b>30. Edat</b>	<input type="checkbox"/> 1 - 30 anys	<input type="checkbox"/> 2 30 – 35 anys	<input type="checkbox"/> 3 +35 anys
<b>31. Has continuat formant-te?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>32. Tipus de formació?</b>	<input type="checkbox"/> 1 2a Titulació	<input type="checkbox"/> 2 Post-grau/Màster	<input type="checkbox"/> 3 Màster oficial <input type="checkbox"/> 4 No reglada
<b>33. En quin àmbit?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Educatiu	<input type="checkbox"/> 3 Organitzacional	<input type="checkbox"/> 5 Altres
	<input type="checkbox"/> 2 Clínic – Assistencial	<input type="checkbox"/> 4 Esportiu	
<b>34. Ho has fet a Blanquerna?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>SITUACIÓ ACTUAL</b>			
<b>35. Treballes actualment?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>36. Quin és el motiu pel qual no treballes?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Situació Personal	<input type="checkbox"/> 3 Demanda mercat	<input type="checkbox"/> 5 Manca experiència
	<input type="checkbox"/> 2 Contin. Estudis	<input type="checkbox"/> 4 Manca Formació	<input type="checkbox"/> 6 Baixa Laboral
			<input type="checkbox"/> 7 Atur <input type="checkbox"/> 8 Maternitat <input type="checkbox"/> 9 Altres
<b>37. En quin àmbit?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Educatiu	<input type="checkbox"/> 3 Organitzacional	<input type="checkbox"/> 5 Altres
	<input type="checkbox"/> 2 Clínic – Assistencial	<input type="checkbox"/> 4 Esportiu	
<b>38. Tipus d'organització</b>	<input type="checkbox"/> 1 Pública	<input type="checkbox"/> 2 Privada	<input type="checkbox"/> 3 Concertada
<b>39. Quin lloc ocupes?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Direcció	<input type="checkbox"/> 2 Coordinador / Responsable	<input type="checkbox"/> 3 Tècnic / Professor
<b>40. Quines funcions principals fas?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Formació	<input type="checkbox"/> 7 Tit. Prèvies	<input type="checkbox"/> 13 Logopeda
	<input type="checkbox"/> 2 Selecció	<input type="checkbox"/> 8 Acomp. Terapèutic	<input type="checkbox"/> 14 Esportiu
	<input type="checkbox"/> 3 Altres RRHH	<input type="checkbox"/> 9 Tutoria	<input type="checkbox"/> 15 Altres – Espec.
	<input type="checkbox"/> 4 Clínica	<input type="checkbox"/> 10 Especialista	<input type="checkbox"/> 16 Int. Psicopedagògica
	<input type="checkbox"/> 5 Recerca i Invest.	<input type="checkbox"/> 11 Mestre suport	<input type="checkbox"/> 17 Professorat ESO
	<input type="checkbox"/> 6 Adm / Comercial	<input type="checkbox"/> 12 Monitor	<input type="checkbox"/> 18 Educador
<b>41. Valora el grau d'adequació entre la formació rebuda a la titulació i l'exercici de funcions.</b>	<input type="checkbox"/> 1 Gens adequat	<input type="checkbox"/> 3 Força adequat	
	<input type="checkbox"/> 2 Poc adequat	<input type="checkbox"/> 4 Molt adequat	
<b>41b. Durada jornada laboral</b>	<input type="checkbox"/> 1 jornada completa	<input type="checkbox"/> 2 ½ jornada	<input type="checkbox"/> 3 menys ½ jornada <input type="checkbox"/> 4 Free lance
<b>41c. Tipus de contracte</b>	<input type="checkbox"/> 1 Indefinit	<input type="checkbox"/> 2 Durada determinada (temporal)	<input type="checkbox"/> 3 Autònom-mercantil
<b>42. Tens persones al teu càrrec?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No	
<b>43. Quantes?</b>	<input type="checkbox"/> 1 - 5	<input type="checkbox"/> 2 De 5 a 10	<input type="checkbox"/> 3 + 10
<b>44. Consideres que durant aquest període de 4 anys i mig has promocionat professionalment?</b>			<input type="checkbox"/> 1 Si <input type="checkbox"/> 2 No
<b>45. Has promocionat econòmicament?</b>	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No	

46. Quant cobres actualment?	<input type="checkbox"/> 1 – 18.000€	<input type="checkbox"/> 2 18.000€ - 25.000€	<input type="checkbox"/> 3 25.000€ - 32.000€	<input type="checkbox"/> 4 + 32.000€
47. Has promocionat a nivell de responsabilitats?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
48. Has promocionat en un creixement personal?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
49. Has promocionat amb reconeixement a l'organització?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
50. Has promocionat obtenint altres guanys no tangibles? (Conciliació, horaris...)	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
51. Estàs satisfet amb la teva feina actual? (1 al 10)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>COMPETÈNCIES</b>				
52. En base a la teva experiència professional, quines consideres que són les competències clau per un òptim desenvolupament professional? (puntuja cadascuna de l'1 al 10)				
	<input type="checkbox"/> 1 Treball en equip	<input type="checkbox"/> 5 Capacitat d'aprenentatge		
	<input type="checkbox"/> 2 Autonomia	<input type="checkbox"/> 6 Capacitat d'adaptació		
	<input type="checkbox"/> 3 Orientació al client	<input type="checkbox"/> 7 Habilitats socials		
	<input type="checkbox"/> 4 Habilitat comunicativa	<input type="checkbox"/> 8 Capacitat d'organitzar-se i planificar-se		
53. Del llistat anterior, creus que falta alguna competència que consideres clau? (puntuja-la de l'1 al 10)				
<b>ITINERARI DE PROMOCIÓ</b>				
54. Durant aquest període has fet sempre la mateixa feina?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
55. Indica el nombre de feines que has tingut des que vas finalitzar els estudis	<input type="checkbox"/> 1 1	<input type="checkbox"/> 2 2	<input type="checkbox"/> 3 3	<input type="checkbox"/> 4 4
	<input type="checkbox"/> 5 5	<input type="checkbox"/> 6 + 5		
Destaca la feina més significativa entre les dues consultes (sense tenir present l'actual)				
56. En quin àmbit?	<input type="checkbox"/> 1 Educatiu	<input type="checkbox"/> 3 Organitzacional	<input type="checkbox"/> 5 Altres	
	<input type="checkbox"/> 2 Clínic – Assistencial	<input type="checkbox"/> 4 Esportiu		
57. Tipus d'organització	<input type="checkbox"/> 1 Pública	<input type="checkbox"/> 2 Privada	<input type="checkbox"/> 3 Concertada	
58. Quin lloc ocupaves?	<input type="checkbox"/> 1 Direcció	<input type="checkbox"/> 2 Coordinador/ Responsable	<input type="checkbox"/> 3 Tècnic / Professor	
59. Quines funcions principals feies?	<input type="checkbox"/> 1 Formació	<input type="checkbox"/> 7 Tit. Prèvies	<input type="checkbox"/> 13 Logopeda	<input type="checkbox"/> 19 Direcció / Coordinació
	<input type="checkbox"/> 2 Selecció	<input type="checkbox"/> 8 Acomp. Terapèutic	<input type="checkbox"/> 14 Esportiu	<input type="checkbox"/> 20 Docent / Formador
	<input type="checkbox"/> 3 Altres RRHH	<input type="checkbox"/> 9 Tutoria	<input type="checkbox"/> 15 Altres – Espec.	<input type="checkbox"/> 21 Orientador professional
	<input type="checkbox"/> 4 Clínica	<input type="checkbox"/> 10 Especialista	<input type="checkbox"/> 16 Int. Psicopedagògica	
	<input type="checkbox"/> 5 Recerca i Invest.	<input type="checkbox"/> 11 Mestre suport	<input type="checkbox"/> 17 Professorat ESO	
60. Tenies persones al teu càrrec?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
61. Quantes?	<input type="checkbox"/> 1 – 5	<input type="checkbox"/> 2 De 5 a 10	<input type="checkbox"/> 3 +10	
62. Has estat algun període sense treballar?	<input type="checkbox"/> 1 Sí	<input type="checkbox"/> 2 No		
63. Quin era el motiu pel qual no treballaves?	<input type="checkbox"/> 1 Situació Personal	<input type="checkbox"/> 3 Demanda mercat	<input type="checkbox"/> 5 Manca experiència	<input type="checkbox"/> 7 Atur
	<input type="checkbox"/> 2 Contin. Estudis	<input type="checkbox"/> 4 Manca Formació	<input type="checkbox"/> 6 Baixa Laboral	<input type="checkbox"/> 8 Maternitat



**ANNEX 4. Formulari de sol·licitud de demanda de titulats**

<b>DEMANDES A <i>BORSA D'INSCRITS</i></b>	<b>Data:</b>	
---	--------------	---

<b>DADES DE CONTACTE</b>	
<b>INSTITUCIÓ/EMPRESA</b>	Sector
Persona de contacte	Càrrec
Adreça	
Codi Postal	Població
Telèfon	
Adreça electrònica	

<b>DESCRIPCIÓ DEL LLOC DE TREBALL</b>		
<b>LLOC DE TREBALL DEMANDA</b>	<b>TITULACIÓ REQUERIDA</b>	
Descripció de la funció principal	Descripció d'altres tasques secundàries	
Horari		
Tipus de contracte	Retribució bruta anual	
Data prevista d'incorporació	Període previst	Nº de Places
<b>COMPETÈNCIES REQUERIDES</b>		